

STEUNPUNT W.A.V.
E. Van Evenstraat 2 B
3000 LEUVEN
Tel. 016/28.32.39

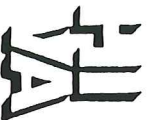
TOEKOMSTGERICHTE STUDIE- EN BEROEPSKEUZE VAN MEISJES IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS

Classificatie en beschrijving
van de initiatieven in Vlaanderen

Mia Van Laeken

Projectleiding : Mia Douterlungne

Onderzoek in opdracht van de
Gemeenschapsminister van Onderwijs



CIP Koninklijke Bibliotheek Albert I

Van Laeken, Mica

Toekomstgerichte studie- en beroepskeuze van meisjes in het secundair onderwijs : classificatie en beschrijving van de initiatieven in Vlaanderen / Mica Van Laeken - Leuven : Katholieke Universiteit Leuven : Hoger Instituut voor de Arbeid, 1992, 242 p.

ISBN 90-71712-31-1.
D/1992/4718/11.

Onderwerpen : Onderwijs; Middelen; Beroepen; Jeugd.

Copyright (1992) Hoger Instituut voor de Arbeid
E. Van Evenstraat 2E 3000 Leuven

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotocopie, microfilm of op welke andere wijze ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.
No part of this book may be reproduced in any form, by mimeograph, film or any other means, without permission in writing from the publisher.

INHOUD

Algemene inleiding	1
--------------------	---

DEEL I / Determinantenkader inzake studie- en beroepskeuze : een literatuurstudie	3
--	---

Inleiding	5
-----------	---

Hoofdstuk 1 / De huidige opleidings- en arbeidsmarktsituatie van meisjes en vrouwen	7
--	---

1. Inleiding	7
2. De huidige maatschappelijke situatie	7
3. Opleidings- en arbeidsmarktsituatie van meisjes en vrouwen	8
3.1 Opleidingsituatie	8
3.2 Arbeidsmarktsituatie	10

Hoofdstuk 2 / Determinantenkader inzake studie- en beroepskeuze, inzonderheid bij meisjes	13
--	----

1. Inleiding	13
2. Verklaringstheorieën van geconstateerde sekse- en sekserolverschillen	13
2.1 Biologisch verklaringsmodel	13
2.2 Psychologisch verklaringsmodel	15

2.3	Sociologische verklaringsmodel	15
2.4	Sekserolontwikkeling	16
3.	Determinantenkader inzake studie- en beroepskeuze bij meisjes : een classificatieschema	18
3.1	Achtergrond	18
3.2	Determinantenkader inzake studie- en beroepskeuze bij meisjes : een classificatiemodel	19

Hoofdstuk 3 / De buitenschoolse socialisatie

1.	Inleiding	25
2.	Primaire socialisatie : verwachtingen en opvoedingsspatronen	25
3.	Maatschappelijke socialisatie	28
3.1	Meisjescultuur en peers	28
3.2	Rolconflict	30
3.3	Toekomstverwachtingen	31
3.4	Beeldvorming t.a.v. beroepen en de arbeidsmarkt	32
3.5	Beeldvorming t.a.v. het technisch en beroepsonderwijs	33
3.6	Media	33
4.	Socio-economisch milieu	36
4.1	Cultuurspatronen	36
4.2	Gezinskenmerken	40

Hoofdstuk 4 / De persoonskenmerken

1.	Inleiding	43
2.	Psychische intrinsieke eigenschappen	43
3.	Sekseverschillen in leerprestaties	44
4.	Sociaal-psychische eigenschappen en attitudes : verworven houdingen	45
5.	Sekseverschillen in leerstijlen	48
6.	Leeftijd	49

Hoofdstuk 5 / Schoolse socialisatie

53

1. Inleiding 53
2. De verschillende functies van het instituut 'School' 54
3. De pedagogisch-didactische componenten 55
 - 3.1 De leermiddelen 55
 - 3.2 Pedagogische werkvormen-methoden 56
 - 3.3 Interacties leerkracht-leerling 57
4. Schoolklimaat 60
 - 4.1 Instapdrempel 60
 - 4.2 Klasaankleding en -rituelen 61
5. PMS-studie- en beroepskeuzebegeleiding 61

Hoofdstuk 6 / De structureel-organisatorische factoren

67

1. Inleiding 67
2. Samenstelling van het leerkrachtenkorps 67
3. Coëducatie 69
4. Onderwijsaanbod en -planning 70
5. Het PMS 73

DEEL II / Classificatie en beschrijving van initiatieven in Vlaanderen 77

Inleiding 79

Hoofdstuk 1 / Initiatieven van de Europese Commissie 83

1. Inleiding 83
2. Oprichting en organisatiestructuur 83
3. De Europese Positieve Actie 84
 - 3.1 Het eerste Europese actieprogramma : 1982-1985 84
 - 3.2 De resolutie van 3 juni 1985 84
 - 3.3 Het tweede Europese actieprogramma : 1986-1990 85
 - 3.3.1 Doelstellingen 85
 - 3.3.2 Algemene uitwerking van het actieprogramma 86
 - 3.3.3 De Europese positieve actie B in Vlaanderen 86
 - 3.4 Het derde Europese actieprogramma : 1991-1995 87
4. Evaluatie 87
 - 4.1 België en de andere nationale projecten 87
 - 4.2 Begeleiding door de Europese Commissie 89

Hoofdstuk 2 / Initiatieven van de overheid 93

1. Inleiding 93
2. Initiatieven van de Commissie Vrouwenarbeid 94
 - 2.1 Oorsprong en organisatiestructuur van de commissie 94
 - 2.2 Doelstelling 94
 - 2.3 Adviezen inzake opleiding en onderwijs 95
 - 2.4 Evaluatie 96
3. Initiatieven van de Onderwijscommissie voor het waarborgen van een gelijkwaardige rol van mannen en vrouwen in de samenleving 97
 - 3.1 Oorsprong en organisatiestructuur van de commissie 97
 - 3.2 Doelstelling 98
 - 3.3 Adviezen inzake roldoorbreking, emancipatie en coëducatie 98
 - 3.3.1 Adviezen inzake onderwijsstructuren 98
 - 3.3.2 Adviezen inzake seksisme en taalgebruik 99
 - 3.3.3 Adviezen inzake studiekeuze 99
 - 3.3.4 Adviezen inzake de leerkrachtenopleiding 100

3.4	Andere initiatieven van de Onderwijscommissie	100
3.4.1	Studiedag 'Gelijke kansen voor jongens en meisjes in TSO en BSO' (1984)	100
3.4.2	Voor een breed publiek : Persmededeling 'Meisjes en technologie' (1985)	101
3.4.3	Sensibiliseringsactie : 'Gelijke kansen voor jongens en meisjes in het onderwijs'	101
3.5	Evaluatie	102
4.	Initiatieven van het Kabinet van de Staatssecretaris voor Maatschappelijke Emancipatie en Leefmilieu en Samenwerkingsverbanden	103
4.1	Oorsprong en doelstelling	103
4.2	Het gevoerde beleid	103
4.3	Sensibiliseringscampagnes : 1986-1990	104
4.4	Structurele invalshoek	105
4.5	Evaluatie	107
4.5.1	Evaluatie op basis van interne rapporten	107
4.5.2	Inhoudelijke evolutie	108
4.5.3	Determinantenkader	110
5.	Adviezen van de Hoge Raad TSO-BSO	114
5.1	Oorsprong, doelstelling en organisatiestructuur	114
5.2	Adviezen van de Commissie Leféver	114
5.3	Evaluatie	115
6.	Initiatieven van de Vlaamse Overlegcommissie Vrouwen (VOV)	116
6.1	Oorsprong en doelstelling	116
6.2	Adviezen van de VOV	116
6.3	Evaluatie	117
7.	Besluit	117
X Hoofdstuk 3 / Initiatieven vanuit het onderwijs		125
1.	Inleiding	125
2.	Initiatieven van ARGO (Algemene Raad voor het Gemeenschaps-onderwijs) en CVPO (Cel voor het Vlaams Provinciaal Onderwijs)	125
2.1	TENET : Teacher Education Network : 1989-1991 ARGO-CVPO	125
2.1.1	Fase 1 : Voorbereidende activiteiten (januari 1989-juni 1989)	126
2.1.2	Fase 2 : Bijscholing en evaluatie (september 1989-juli 1990)	126
2.1.3	Fase 3 : Uitbreiding en verdieping (september 1990-juni 1991)	127

2.2	Project : Integratie van Emancipatorisch Onderwijs : januari 1992	127
2.3	Evaluatie	128
3.	Initiatieven van het NVKSO (Nationaal Verbond voor het Katholiek Secundair Onderwijs)	129
3.1	Beleidsvisie	129
3.2	Nieuwe profileringen in het onderwijs	129
3.3	Deelname van het katholiek onderwijs aan 'gelijke-kansen'-projecten	131
4.	Privé-initiatieven door scholen	131
4.1	Studiedag : 'De vrouw als industrieel ingenieur' in de Vlaamse Industriële Hogeschool Brussel	131
4.2	Plootproject 'Emancipatie door opleiding' in de Provinciaal Technische School te Boom	132
5.	Evaluatie	133

Hoofdstuk 4 / Regionale initiatieven

1.	Inleiding	137
2.	Regionaal Overlegplatform Onderwijs-Arbeidsmarkt Kempen - Westhoek - Limburg	137
2.1	Oorsprong en doelstelling	137
2.2	Regionaal Overlegplatform Onderwijs-Arbeidsmarkt van de Kempen	138
2.2.1	Inventarisatie van de probleemstelling (1986-1989)	138
2.2.2	Project 'Nijverheidstechnisch onderwijs voor meisjes in de Kempen ?' : 1989-1992	139
2.2.2.1	Achterliggend ideeëngoed en evolutie van het project	139
2.2.2.2	Continue begeleiding van het project	141
2.2.2.3	Begeiden van de leerkrachten	141
2.2.2.4	Begeleiding van de meisjes	142
2.2.2.5	Voortdurende sensibilisering	142
2.2.3	Evaluatie	142
2.3	Regionaal Overlegplatform Onderwijs-Arbeidsmarkt in de Westhoek	146
2.4	Het Limburgs Overlegplatform Onderwijs-Arbeidsmarkt (LOOA)	146
3.	Streekbelangen Maasland	147
3.1	Oorsprong en doelstellingen	147
3.2	Evaluatie	147

4.	De Provinciale Werkgroep Emancipatiebeleid West-Vlaanderen	148
4.1	Ontstaan en doelstellingen	148
4.2	Sensibiliseringscampagne 'Gelijke kansen voor jongens en meisjes in het metaalonderwijs'	149
4.3	De samenwerking met de socio-culturele verenigingen	150
4.4	Evaluatie	150
5.	De Permanente Werkgroep Limburg	151
5.1	Ontstaan en doelstelling	151
5.2	Project 'Relatie onderwijs-arbeidsmarkt : optimalisering van het onderwijsaanbod in TSO-BSO in Limburg' : 1992	152
5.3	Evaluatie	153
6.	Samenwerkingsverband VKW (Verbond van Kristelijke Werkgevers en Kaderleden) en het katholiek onderwijs West-Vlaanderen : het TOBO-project	154
6.1	Ontstaan en doelstellingen	154
6.2	Evaluatie	155
7.	Besluit	155

X Hoofdstuk 5 / Initiatieven van socio-culturele verenigingen 161

1.	Inleiding	161
2.	Initiatieven van KAV-KWB-KAJ-ACW	161
2.1	KAV-KWB	162
2.1.1	Onderwijsklementonen vanuit KAV-KWB	162
2.1.2	Vormingsactiviteit 'Kansen voor later maken we nu' : KAV	163
2.2	Standpunten van VKAJ	164
2.3	Overkoepelende memorandumtekst van het ACW	164
2.4	Evaluatie	165
3.	Initiatieven van de Liberale Vrouwen	167
4.	Initiatieven van de Socialistisch Vooruitziende Vrouwen : SVV	167
5.	Besluit	168

--- X Hoofdstuk 6 / Initiatieven van de bedrijfswereld

1.	Inleiding	173
2.	Initiatieven van de beroepsfederaties en hun opleidingsinstututen	174
2.1	INOM : Instituut voor naschoolse opleiding in de metaal-verwerkende nijverheid	174
2.1.1	Oorsprong en organisatiestructuur	174
2.1.2	Doelstelling	175
2.1.3	Inhoudelijke uitwerking van de actie 'Een toekomst als vakvrouw, iets voor jou ?'	175
2.1.4	Evaluatie	176
2.2	Kleinere acties door de beroepsfederaties	179
2.2.1	Nationale Federatie van het Bouwbedrijf	179
2.2.2	Instituut voor Textiel en Confectie in België : ITCB	180
2.2.3	Regionaal Tewerkstellingsfonds van de Metaalverwer-kende nijverheid van Brabant : RTMB	181
2.2.4	Evaluatie	181
3.	Besluit	182

--- Hoofdstuk 7 / Besluit

1.	Veranderingen in het maatschappelijk klimaat	185
2.	Klentoon en klantoverschuiving van de acties	187
3.	De classificatie van de acties in het determinantenkader	189
3.1	De sensibiliseringscampagnes	190
3.2	De structurele acties	192
3.3	Economische of emancipatorische drijfveer ?	194
4.	Bedenkingen bij de beleidsvoering	194
4.1	Centralisatie van initiatieven	194
4.2	Adviezen voor verdere beleidsvoering	195
4.2.1	Adviezen i.v.m. schoolse socialisatie	195
4.2.2	Adviezen i.v.m. buitenschoolse socialisatie	197
4.2.3	Adviezen i.v.m. structureel-organisatorische factoren	198
4.2.4	Algemene bedenkingen en adviezen	199
4.3	Gevaren van economische motieven	200

Inhoud

ix

Bijlagen

203

X Bibliografie bij deel I

213

X Bibliografie bij deel II

219

Dear God, ...

Are boys better than girls ?
I know you are one, but please try to be fair.

Love,

Sylvia

Uit Eric Marshall-Stuart Hample (Ed.), Children's letters to God, New York, 1966.

ALGEMENE INLEIDING

De kwalitatieve en kwantitatieve discrepantie tussen het onderwijs en de arbeidsmarkt geeft aan dat de studie- en beroepskeuze van bepaalde (groepen) meisjes in het secundair onderwijs duidelijk mank loopt. Enerzijds vinden meisjes minder (vrij) werk dan de jongens. Anderzijds vinden afgestudeerden uit sommige richtingen geen aangepaste arbeidsplaats terwijl heel wat vacatures niet opgevuld geraken door een tekort aan goed geschoold technisch personeel. Het is dus van groot belang dat er een betere afstemming komt tussen het onderwijs en de arbeidsmarkt. Toch mag men de studie- en de beroepskeuze niet louter in dienst van de arbeidsvraag stellen. Het is even noodzakelijk dat de gemaakte keuzes afgestemd zijn op de capaciteiten en interesses van de betrokken leerlingen en dat de juiste man of vrouw in de juiste richting terecht komt.

Vanuit deze twee invalshoeken wil men een inzicht verwerven in het studie- en beroepskeuzeproces van jongeren; en in het bijzonder van meisjes. Men stelt zich de vraag hoe het onderwijsbeleid en de praktijk de jongeren naar de goede richtingen, aangepast aan hun eigen persoon en met arbeidstoekomstmogelijkheden kan sturen.

Het eerste deel geeft een overzicht van de huidige stand van zaken van het verklarend onderzoek over de studie- en beroepskeuzeproblematiek van meisjes. Het bundelen van alle mogelijke beïnvloedende factoren op de studie- en beroepskeuze laat ons toe een kader van determinanten te ontwikkelen.

De verschillende determinanten worden ondergebracht in vier grote domeinen, nl. de buitenschoolse socialisatie, de persoonskenmerken, de schoolse socialisatie en de structureel-organisatorische factoren.

Het determinantenkader wordt opgesteld vanuit beleidsrelevant oogpunt. Er wordt dan ook geen ingewikkeld psychologisch model met de verschillende interne en onderlinge relaties aangereikt. Het model heeft veel meer de functie van een beschrijvings- en classificatieschema. Het biedt een antwoord op de beleids-

Vraag : Welke factoren in de studie- en beroepskeuze van meisjes kunnen door het beleid positief worden beïnvloed ?.

In het tweede deel van het onderzoek wordt een overzicht geboden van alle acties, campagnes en adviezen die tot nog toe werden ondernomen om de studie- en beroepskeuze van meisjes te beïnvloeden en te richten naar rolloosbrekende en/of toekomstgerichte studierichtingen of beroepen.

De verschillende acties en adviezen zijn ingedeeld in zes grote groepen naar de inhoudelijke hoofdinitiatiefnemer, n.m. de Europese Gemeenschap, de overheid, het onderwijs, de regionale initiatieven, de socio-culturele verenigingen en de bedrijven. Deze vormen eveneens zes van de zeven hoofdstukken van deel II.

Aan de hand van het in deel I ontwikkelde determinantenkader worden deze acties geclassificeerd op doelgroep en inhoudelijke uitwerking. De determinanten waarop de acties betrekking hebben, worden nauwkeurig gedefinieerd. Ook de opmerkelijk afwezige determinanten worden vermeld. De classificatie van de acties wil een antwoord bieden op de volgende beleidsrelevante vragen. Welke factoren van de studie- en beroepskeuze zijn reeds uitvoerig aan bod gekomen in de voorgaande acties ? Welke factoren zijn nog braakliggend terrein ?

DEEL I

DETERMINANTENKADER INZAKE STUDIE- EN BEROEPSKEUZE : EEN LITERATUURSTUDIE

INLEIDING

De laatste jaren hebben de meisjes hun achterstand in deelname aan het onderwijs grotendeels ingehaald. Het probleem situeert zich evenwel op het vlak van de segregatie van schoolloophanen tussen meisjes en jongens. Deze segregatie is ook op de arbeidsmarkt werkzaam. De juridische gelijkheid van mannen en vrouwen noch de gelijkwaardigheid van diploma's bieden garanties voor een gelijkwaardige beroepsuitoefening. Deze maatschappelijke opleidings- en arbeidsmarktsituatie vormt de achtergrond waarin het eerste deel van het onderzoek, het literatuuroverzicht, kadert. De maatschappelijke situatie en opleidings- en arbeidsmarktsituatie van meisjes en vrouwen worden beknopt beschreven in het eerste hoofdstuk.

De literatuurverkenning over de laatste 10 jaren levert een vrij omvattende beschrijving op van de verschillende beïnvloedende factoren in de studie- en beroepskeuze van jongeren, meer specifiek van de meisjes. De invalshoek van het eerste deel bestaat erin een overzichtelijk kader aan te reiken van deze beïnvloedende factoren dat ons naderhand toelaat de verschillende initiatieven ter bevordering van een toekomstgerichte studie- en beroepskeuze te evalueren.

In hoofdstuk 2 vinden we eerst een beschrijving van de verschillende *verklaringstheorieën* die het fenomeen van de sekseverschillen in leerprestaties en studie- en beroepskeuze duiden. In tweede instantie wordt in dit hoofdstuk het *determinantenkader* van de verschillende beïnvloedende factoren op het studie- en beroepskeuzeproces ontwikkeld.

Het determinantenkader en evaluatiemodel bestaat uit verschillende mobiele concentrische cirkels. De buitencirkel duidt de onderliggende motieven aan van waaruit men de acties opstart, nl. de economische of emancipatorische motieven. In de middencirkel worden de talrijke beïnvloedende determinanten opgedeeld in vier grote topics, nl. de persoonskenmerken, de buitenschoolse socialisatie, de schoolse socialisatie en de structureel-organisatorische kenmerken van het onderwijsbestel. Deze nemen elk een hoofdstuk voor hun rekening.

Hoofdstuk 3 beschrijft de *buitenschoolse socialisatie*. Ze bestaat uit de primaire socialisatie, de maatschappelijke socialisatie en het socio-economisch milieu. De primaire socialisatie staat voor de verwachtingen en opvoedingspatronen van de opvoeders van bij de geboorte.

De meisjescultuur met de 'peergroup', de toekomstverwachtingen, hun beeldvorming t.a.v. het later beroep en het technisch onderwijs en hun rolconflict worden besproken bij de maatschappelijke socialisatie. Gezien meisjes afkomstig uit de lagere sociale klassen met een dubbele kansarmoede af te rekenen hebben, wordt het aspect '*socio-economisch milieu*' met zijn gezinskenmerken en cultuurpatronen in een afzonderlijke categorie geplaatst.

In hoofdstuk 4 worden de *persoonskenmerken* beschreven. Deze worden onderverdeeld in vijf categorieën, nl. de psychisch-intrinsieke eigenschappen, sekseverschillen in leerprestaties, de sociaal-psychische eigenschappen of verworven attitudes zoals faalangst, prestatie-angst en de sekseverschillen in leerstijlen. Met de laatste categorie 'leeftijd' wordt verwezen naar de verschillende strategische keuzemomenten tijdens het studie- en beroepskeuzeproces.

Hoofdstuk 5 behandelt de *schoolse socialisatiekenmerken*. De klemtoon ligt op de pedagogisch-didactische beïnvloedingsfactoren, zoals interactie leerkracht-leerling, de leermiddelen en de werkvormen. Ook de inhoudelijke begeleidingstaak van het PMS en het schoolklimaat komen hier aan bod.

De *structureel-organisatorische* factoren van het onderwijs worden afzonderlijk behandeld in hoofdstuk 6. Omwille van de belangrijkheid van deze factor wordt hij niet tezamen met de schoolse socialisatie besproken. Met structurele factoren wordt de samenstelling van het leerkrachtenkorps, coëductie, onderwijsplanning en -aanbod en het PMS-contract met de school bedoeld.

HOOFDSTUK 1

DE HUIDIGE OPLEIDINGS- EN

ARBEIDSMARKTSITUATIE VAN

MEISJES EN VROUWEN

1. Inleiding

Het inzicht dat de aansluiting onderwijs en arbeidsmarkt duidelijk mank loopt is niet nieuw. Vooral de meisjes zijn hiervan het grootste slachtoffer. De arbeidsmarkt biedt voor hen geen gelijkaardige kansen als voor hun mannelijke collega's. Enerzijds kennen vrouwen het probleem dat ze hoofdzakelijk opleidingen kiezen die hen weinig of geen toekomstperspectieven bieden op de arbeidsmarkt. Anderzijds blijkt dat een gelijkwaardig diploma eveneens geen garantie biedt voor een gelijkwaardige beroepsuitoefening.

Dit hoofdstuk geeft een bondige schets van de huidige maatschappelijke situatie van de meisjes en vrouwen.

Allereerst wordt de maatschappelijke ongelijkheid van de vrouw cultuur-kritisch geduid.

In de opleidings situatie wordt de ingelopen achterstand in deelname aan het onderwijs door de meisjes uitgebreid besproken. De nadruk ligt op de seks-ongelijkheid die tot uiting komt in de segregatie tussen jongens en meisjes op eenzelfde onderwijsniveau en naar onderwijsrichting.

Dit beeld van horizontale segregatie wordt doorgetrokken naar de huidige arbeidsmarktsituatie van vrouwen. Terwijl de mannen een onbeperkte beroepskeuze hebben, bezitten vrouwen een sterk gelimiteerde beroepenradus.

2. De huidige maatschappelijke situatie

Na 40 jaar mensenrechten en 100 jaar internationale Vrouwenraad zijn er reeds heel wat resultaten geboekt wat de maatschappelijke ongelijkheidspositie betreft van de vrouw. Prof. Wielemans (KU Leuven) geeft een cultuur-kritische visie op de mogelijke kwalitatieve verrijking van onze samenleving door de interactie van

een evenwaardig 'vrouwelijk criterium' met de huidige mannelijke maatstaf (Wielemans, 1988).

Beleidsmaatregelen, gunstig geïnspireerd door emancipatieprojecten, vrouwenstudies, e.d. die de gelijke kansen tussen man en vrouw willen waarborgen hebben tot nog toe niet het verhoopte resultaat. Nochtans heeft de vrouw momenteel juridisch gelijke kansen als de man.

Nog steeds heeft de meerderheid van vrouwen slechts toegang tot de secundaire arbeidsmarkt die gekenmerkt wordt door een laag loon, weinig werkzekerheid, een passieve en niet-persoongebonden taakhoud, geen promotiekansen, weinig of slechts een beperkte voorafgaande vorming en concentratie in een bepaald aantal beroepen. Een gelijkwaardig diploma biedt de vrouw geen garantie voor een gelijkwaardige beroepsuitoefening. Zowel wat betreft de aanwerving, loon, benoeming als promotie staan ze achter op de mannen (Wyns, 1990).

In onze maatschappij wordt de buitenshuiswerkende vrouw een dubbele rol opgedrongen, nl. haar gezin waar zij als moeder de spilfiguur is en haar professionele arbeid. Deze dubbele taak en mentale belasting is mede oorzaak van haar ongelijke en weinig benijdenswaardige positie op de arbeidsmarkt.

Om deze ongelijkheden in de praktijk inzake de gelijke behandeling van vrouw en man op te heffen worden er momenteel heel wat positieve acties gevoerd op de arbeidsmarkt. Deze positieve acties, die bestaat uit een reeks van stimulerende initiatieven naar bedrijven, onderwijs e.a. toe, vormen een aanvulling op de bestaande 'gelijke kansen'-wetgeving.

Het uiteindelijke doel en hopelijk ook resultaat daarvan is dat vrouwen niet enkel juridisch maar binnenkort ook statistisch gelijke kansen hebben of zullen hebben als de man.

Echter, in onze maatschappij is het mannelijk criterium dominant voor de kwalitatieve uitbouw van onze samenleving. Dus de 'gelijke kansen' voor vrouwen zijn 'mannelijk'. De kwalitatieve cultuur-kritische benadering is een noodzakelijke aanvulling op dit juridisch en statistisch onderzoek wil men de kansengelijkheid van de vrouw die in het onderwijs en de maatschappij nog steeds wordt gereproduceerd volledig verklaren.

3. Opleidings- en arbeidsmarktsituatie van meisjes en vrouwen

3.1 Opleidingssituatie

De laatste jaren wordt heel wat onderzoek verricht naar de positie van meisjes en vrouwen in het onderwijs (De Waal, 1989). Hieruit blijkt dat de onderwijsdeelname en de schoolloopbanen van meisjes gunstig evolueren. Er is een hogere deelname van meisjes aan het secundair en het hoger onderwijs. De vroegere achterstand inzake 'deelname aan het onderwijs' is in vrij snel tempo vrijwel volledig weggewerkt. In sommige gevallen is er nu zelfs sprake van een voorsprong.

Dit moet onmiddellijk gerelativeerd worden. Het zijn vooral de meisjes uit de hogere sociaal-economische milieus en de middenklasse die hun achterstand tegenover jongens hebben ingehaald. Meisjes uit de lagere sociale milieus hebben nog steeds hun achterstand niet ingehaald. Dit maakt dat deze groep dubbel kwetsbaar is (De Munter, 1991).

In het onderzoek van Willemse naar de effecten van het socio-economisch milieu op de gelijkheid van kansen in het onderwijs blijkt duidelijk dat in de groep 'hoogpresterders' zowel de jongens als de meisjes uit een laag sociaal milieu minder kansen hebben op het behalen van een getuigschrift secundair onderwijs. Voor de jongens zijn dat percentages van 44% tegenover 35%, voor de meisjes is dit verschil nog groter, nl. 61% t.o.v. 39% uit de lagere sociale klassen (Willemse, in De Munter, 1991).

Het onderzoek van Stinissen (1987) waar men de overgang van het secundair naar hoger onderwijs naging in een follow-up onderzoek van 6 000 leerlingen geeft dezelfde tendens weer.

Eenzelfde intelligentieniveau is geen waarborg voor het afstuderen op eenzelfde niveau van het secundair onderwijs. Leerlingen uit hogere sociale klassen – onafhankelijk van hun intelligentieniveau – studeren vaker af in hogere richtingen dan leerlingen uit de lagere sociale klassen (Stinissen, 1987).

Meisjes kunnen dan wel een groot deel van hun achterstand in deelname ingehaald hebben, toch participeren ze niet evenveel aan alle onderwijsvormen en -richtingen dan de jongens.

Momenteel is er vooral sprake van seksongelijkheid die tot uiting komt in de segregatie tussen jongens en meisjes die onderwijs volgen op eenzelfde onderwijsniveau. Ondanks het verdwijnen van achterstanden van vrouwen in het onderwijs, blijkt dat jongens en meisjes toch nog zeer sterk gescheiden schoollopen banen volgen.

De spreiding van de schoolbevolking over de verschillende onderwijsvormen en -richtingen toont duidelijke verschillen naar geslacht, zowel in het secundair als in het hoger onderwijs (Pardon, 1988; Smet, 1987; Van Laeken, 1992).

In het kleuter- en lager onderwijs vertoont de schoolloopbaan van meisjes en jongens weinig verschil. Het enige verschil is dat meisjes minder vaak doubleren dan jongens.

De verschillen kondigen zich vooral aan in het *secundair onderwijs*. We stellen vast dat, naar onderwijsvorm bekeken, meisjes lichtjes oververtegenwoordigd zijn in het algemeen secundair onderwijs (ASO). In het technisch onderwijs (TSO) daarentegen zijn de meisjes in vergelijking met de jongens ondervertegenwoordigd. In het beroepsonderwijs zijn de meisjes momenteel niet meer oververtegenwoordigd zoals een paar jaar geleden. Integendeel, er is nu een duidelijk overwicht aan jongens in het VBSO (bijlage 1).

Meisjes die na het secundair onderwijs verder studeren kiezen meer dan jongens voor een hogere opleiding van het korte type. Meer dan de helft van de meisjes kiest voor *HOBu korte type*. Nochtans kiezen 36% van de meisjes univer-

sitaire richtingen, tegenover amper 8% die kiest voor HOBU lange type (Pardon, 1988; Smet 1987).

De ongelijke positie van meisjes wordt pas helemaal duidelijk wanneer we binneden de onderwijsvormen differentiëren naar *studierichtingen*.

In het *algemeen secundair en hoger onderwijs* kiezen de meisjes veel meer dan de jongens voor de sociale, verzorgende, opvoedende, paramedische en pedagogische opleidingen, alsook voor de taalopleidingen. Het *relationele* is duidelijk van doorslaggevend belang in de studiekeuze.

In het *technisch secundair onderwijs* kiezen de meisjes meer voor textiel, kleding en confectie, personenverzorging, sociaal-technische en paramedische opleidingen (bijlage 2).

Het aandeel meisjes in de nijverheidstechnische richtingen van het TSO, die eerder gunstig in de arbeidsmarkt liggen – en ook typische 'jongens' – opleidingen zijn, is beperkt. Vooral wanneer we de richtingen technische wetenschappen, industriële wetenschappen, chemie en grafische technieken buiten beschouwing laten omdat $\pm 90\%$ van de meisjes in nijverheidstechnische richtingen hierin geconcentreerd zitten (bijlage 2). De laatste jaren merken we dat het totale aandeel meisjes in het TSO afneemt. Er zitten procentueel minder meisjes in de tweede graad dan in de derde graad. Meisjes kiezen dus momenteel minder voor TSO. Wanneer we echter op het niveau van de studierichting kijken, merken we een verschuiving op naar een groter aandeel van meisjes in een aantal nijverheidstechnische richtingen, zoals elektriciteit, elektro-mechanica, mechanica. Dit gaat gepaard met een lager aantal meisjes in de schoonheidszorg. Esthetische lichaamsverzorging daarentegen neemt toe.

Dit verschuiven is er ook de oorzaak van dat het marginale aantal meisjes in nijverheidstechnische richtingen, hoger ligt in het TSO dan in het BSO. Vooral meisjes uit de lagere sociale klassen kiezen voor BSO. Dit bevestigt dat roldoorbrekende keuzes minder voorkomen naarmate men daalt op de sociale ladder (Denys, 1990) (bijlage 3).

Zoals reeds vermeld, vertoont de segregatie in het BSO dezelfde kenmerken als het TSO. Alleen is de studiekeuze in het BSO nog meer seksespecifiek (Vrijens, 1988).

Jongens vragen zich blijkbaar meer af welke geschiktheid van hen wordt verlangd op de arbeidsmarkt en kiezen meer toekomstgericht dan de meisjes (Compaan en De Kat, 1982, in De Waal, 1989).

3.2 Arbeidsmarktsituatie

Ook op de arbeidsmarkt zien we eenzelfde beeld van segregatie. Het aandeel vrouwen in de beroepsbevolking blijft toenemen in absolute aantallen. De arbeidspositie van vrouwen tegenover deze van mannen werd versterkt in de jaren '60-'68. Dit verschuiven heeft echter weinig positieve invloed (uitgevoerd) op de segregatie van de arbeidsmarkt (Wyns, 1990).

Uit onderzoek komt de horizontale segregatie van de arbeidsmarkt duidelijk naar voor. Terwijl mannen een bijna onbeperkte beroepskeuze hebben, bezetten vrouwen een sterk gelimiteerde beroepenradius. Eén op 5 vrouwen werkt in zeven beroepen, waarin dan 90 tot 100% vrouwen zijn tewerkgesteld. De typische beroepen van vrouwen zijn geconcentreerd in de verzorgingssector (welzijnsberoepen in de medische centra en het onderwijs) en in de huishoudberoepen (diensten, huishoudelijk personeel, keukenpersoneel). Dit situeert zich hoofdzakelijk in de commerciële en niet-commerciële dienstverlening. In de tertiaire sector werken ze vooral in niet-kansrijke deelsectoren (Wyns, 1990). Dit is een bewijs dat in onze samenleving de sterke arbeidsverdeling tussen man en vrouw van in de voorkapitalistische maatschappij nauwelijks is veranderd. De vrouw wordt hoofdzakelijk belast met de reproductieve arbeid zowel in het gezin als in de maatschappij, terwijl de man zich vooral met de 'productieve' arbeid inlaat (Badinter, 1990).

Toch gebeuren er een aantal verschuivingen. Er zijn reeds een aantal vrouwen die werk vinden in mannenberoepen. Veranderingen en verschuivingen in het beroepenveld zijn vooral te danken aan vrouwen die in mannenberoepen terecht komen en zich hierdoor conformeren aan de dominante mannelijke norm in de maatschappij.

De werkloosheid van vrouwen is sterk geconcentreerd in die beroepen en sectoren waar vrouwen ook de hoogste tewerkstelling kennen. De werkloosheid ligt ook het hoogst in de deeltijdarbeid, waar vooral vrouwen tewerkgesteld zijn. De deeltijdse arbeid van vrouwen situeert zich hoofdzakelijk in de sectoren, handel en horeca, banken en verzekeringen en de overige dienstverlening.

Op de arbeidsmarkt gaat de stijging van de arbeidsparticipatie van vrouwen samen met de stijging in deeltijdse arbeid. Deeltijdse arbeid betekent niet alleen een verkorte werktijd, het betekent ook het bekleden van lagere functies, geen doorgroei mogelijkheden, weinig verantwoordelijkheid, e.d. We kunnen dus stellen dat de deeltijdse arbeid de ongelijkheid met zich meebrengt en de seksesegregatie versterkt (Wyns, 1990; Holderbeke, 1991).

Om deze segregatie op te heffen moet men de aandacht richten op diverse terreinen. De twee belangrijkste zijn de opleiding van meisjes en de aansluiting ervan op de arbeidswereld. In een volgend deel zullen we pogen een begripelijk kader van determinanten die de studie- en beroepskeuze beïnvloeden te creëren. Dit kader is noodzakelijk willen we een idee krijgen van de onderliggende problemen en willen we efficiënte acties ondernemen die de studie- en beroepskeuze van meisjes gunstig beïnvloeden.

Samenvat

Zowel de juridische gelijkheid van mannen en vrouwen op de arbeidsmarkt als de gelijkwaardigheid van diploma's voor mannen en vrouwen bieden geen garanties voor een

gelijkwaardige beroepsuitoefening. Om deze ongelijkheden op te heffen worden er momenteel heel wat positieve acties gevoerd op de arbeidsmarkt.

De meisjes hebben de laatste jaren hun achterstand in deelname aan het onderwijs grotendeels ingehaald. Dit geldt echter alleen voor de meisjes uit de hogere sociale klasse. Voor de laagste sociaal-economische milieus verandert er weinig.

Het probleem situeert zich momenteel in de segregatie van schoollopenbanen tussen jongens en meisjes. De seksongelijkheid komt tot uiting in de verschillende richtingen die jongens en meisjes volgen op eenzelfde onderwijsniveau.

Meisjes kiezen meer voor ASO en BSO en minder voor TSO. Wat de studierichting betreft, kiezen zij voornamelijk voor de verzorgende, paramedische en pedagogische opleidingen.

Deze segregatie is ook op de arbeidsmarkt werkzaam. Vrouwen bezetten er een sterk gelimiteerde beroepsradius ... in tegenstelling tot de mannen.

Ze zijn overwegend tewerkgesteld in de verzorgings- en de dienstensector. Tevens werken vrouwen veelal in de deeltijdse arbeidsvorm. Uit recente gegevens blijkt dat de werkloosheid het grootst is in de sectoren met de hoogste feminisatiegraad en in de deeltijdse arbeidsvorm, hoofdzakelijk bevolkt door vrouwen.

Vrouwen vormen dus een dubbel kwetsbare groep op de arbeidsmarkt.

HOOFDSTUK 2

DETERMINANTENKADER INZAKE STUDIE- EN BEROEPSKEUZE, INZONDERHEID BIJ MEISJES

1. Inleiding

De afgelopen tien jaar is er heel wat onderzoek verricht naar de oorzaken van de sekseverschillen in leerprestaties en in deelname aan verschillende vakken, studieniveaus en -richtingen. Om het fenomeen van de sekseverschillen in leerprestaties en studie- en beroepskeuze te duiden biedt de literatuur verschillende verklaringstheorieën. Deze theorieën kunnen in 3 grote categorieën worden gerangschikt: het biologische, het sociologische en het psychologische verklaringsmodel. We geven een beknopte en daardoor ook vrij theoretische beschrijving van de verschillende verklaringsmodellen. De klemtoon van het eerste deel van het onderzoek ligt op het ontwikkelen van een beleidsrelevant classificatiemodel dat alle beïnvloedende factoren in het studie- en beroepskeuzeproces herbergt. Dit determinantenkader bestaat uit vier grote categorieën m.n. de buitenschoolse socialisatie, de persoonskenmerken, de schoolse socialisatie en de structureel-organisatorische factoren.

Deze grote categorieën worden in de volgende vier hoofdstukken uitgebreid besproken.

2. Verklaringstheorieën van geconstateerde sekse- en sekserolverschillen

2.1 Biologisch verklaringsmodel

Een verklaring voor de sekseverschillen wordt gezocht in biologisch, aangeboren verschillen tussen de seksen.

Auteurs hierover zijn Hutt (1970), Wittig & Petersen (1979) en Mc Guinness (1975) (Dekkers, 1990). Een eerste benadering gaat uit van de *evolutionaire oorsprong van de verschillen*. De klemtoon ligt hier op de biologische reproductie. De

vrouw is voorbestemd voor het baren, voeden en verzorgen van de kinderen, de man voor de jacht en bescherming van de zinen (Badinter, 1990). Voor mannen is het in primitieve culturen functioneel om zich op de buitenwereld te richten en dus ook meer agressie te ontwikkelen. Voor de vrouw is het nodig de eerder zorgende aspecten te ontwikkelen.

Ook vanuit andere dan evolutionaire gezichtspunten worden biologische verklaringen aangevoerd om sekseverschillen te verklaren. Voor de precieze oorzaak van de biologische invloeden worden verschillende hypothesen aangehouden. Sommige hypothesen suggereren *genetische oorzaken*. Zo zou het recessieve gen voor superieure spatiele vaardigheden te vinden zijn op het x-chromosoom (Dekkers, 1990). Zoals bij de voorwaarden van kleurenblindheid en hemofilie, komt dan superieur visueel-spatiele bekwaamheid vaker voor bij jongens omdat zij slechts één X-chromosoom hebben.

Andere hypothesen wijten het sekseverschil aan *prenatale en/of postnatale verschillen in hormonenbeïnvloeding*. Afhankelijk van de prenatale dosis van het mannelijke hormoon op de foetus vertoont de baby meer of minder mannelijke of vrouwelijke eigenschappen. Zo zou een extra prenatale dosis androgeen bij mannen de agressie beïnvloeden (De Moir-jessel, 1989).

Nog andere hypothesen verwijzen naar de duidelijk *verschillende hersenhelften* van mannen en vrouwen. De hersenen zijn verschillend gestructureerd bij de verschillende seksen. De vrouwelijke hersenen vertonen meer onderlinge verbindingen. Dit wordt als verklaring gehanteerd voor de typische vrouwelijke betrokkenheid op de werkelijkheid als geheel.

Veel van deze theorieën worden eveneens aangewend voor het verklaren van de 'gedrag patronen' tussen de beide seksen. De theorieën zijn echter nog volop in ontwikkeling en duidelijke bewijzen ontbreken vooralsnog.

Deze biologische theorieën zijn vrij deterministisch van aard. Er is trouwens heel wat kritiek te leveren op deze deterministische zienswijze. Uit het onderzoek van Margaret Mead blijkt dat sekseverschillen veel minder onontkoombaar zijn dan de biologische modellen willen laten geloven. De mens is bij uitstek flexibel en kan zijn natuurlijke omgeving manipuleren. Er zijn immers grote interculturele verschillen wat sekserollen betreft. Bovendien is de evolutionaire functie van man en vrouw disfunctioneel geworden in onze sterk gecultiveerde moderne maatschappij.

Het is voor onze studie niet relevant om de biologische verschillen nauwkeurig te ontleden omdat het in onze bedoeling ligt de *beïnvloedbare* factoren in het studie- en beroepskeuzeproces te achterhalen. Kritisch en biologisch bepaalde eigenschappen kunnen niet door het beleid worden beïnvloed en maken dan ook niet het voorwerp uit van onze verdere studie.

2.2 Psychologisch verklaringmodel

Ook hier treffen we twee stromingen aan m.n. enerzijds de psychoanalytische theorieën en anderzijds de psychosociale theorieën zoals de sociale leertheorie en de cognitieve ontwikkelingstheorieën.

In de *psychoanalytische theorie* wordt de identificatie van het kind met de ouder van hetzelfde geslacht benadrukt een identificatie die plaatsvindt als het kind het genitale verschil ontdekt (Peit en Sterringa, 1986). Deze psychoanalytische verklaringen hebben echter evenals de biologische een sterk deterministisch karakter.

Meer nadruk op het aangeleerd en aldus ook 'beïnvloedbaar' gedrag vindt men in de *sociale en cognitieve ontwikkelingstheorieën*.

In de *sociale leertheorie* (Mischel en Bandura, in Dekkers, 1990) gaat men ervan uit dat de kinderen de geslachtsverschillen leren op dezelfde wijze waarop ze ook een ander gedrag leren, nl. door straffen en belonen en door observatie en imitatie.

Bandura legt vooral de nadruk op het feit dat kinderen eerder sociale modellen van eenzelfde sekse imiteren omdat de beloning in dat geval ook groter is, bijvoorbeeld van ouders of leerkrachten. Ze imiteren niet zozeer individuele personen als wel een combinatie van individuen van een zelfde sekse. De kritiek op deze benadering richt zich vooral op het feit dat het verwerven van de geslachtsrol nogal passief wordt opgevat. Er is nauwelijks sprake van een eigen keuze of inbreng van het kind. Een andere kritiek richt zich op de simpelheid waarmee het aanleren van het rolgedrag gaat (Peit en Sterringa, 1986).

In de cognitieve ontwikkelingstheorie (gebaseerd op Piaget) gaat Kohlberg ervan uit dat het kind eerst zijn sekse leert kennen en dan zijn gedragsrepertorium kiest. Geslachtsrolidentiteit is aldus het produkt van de cognitieve groei en het resultaat van de actieve structurering van de eigen ervaringen (Dekkers, 1990).

2.3 Sociologische verklaringmodel

We onderscheiden 2 stromingen die belangrijk zijn voor het verklaren van het leren rolgedrag. De ene stroming behandelt het *leren van seksrollen* op vroege leeftijd (Nancy Chodorow) en de andere is gebaseerd op het *symbolisch interactivisme* en wordt eerder gebruikt om het leren van seksrollen gedurende de levenscyclus te analyseren.

De theorie van Nancy Chodorow is sterk beïnvloed door het psychoanalytische denken. De ontwikkeling tot man en vrouw ziet zij als historisch bepaald door de structuur van het gezin met een dominante maar afwezige vader en een moederderende moeder. De kinderen komen via de moeder eerst in aanraking met vrouwelijke aspecten. De meeste moeders ervaren hun dochters als gelijk en hun zonen als 'anders'. De jongens kunnen zich daardoor moeilijker hun mannelijke rol eigen maken. Dit in tegenstelling tot de meisjes die hun vrouwelijke rol als vanzelf verwerven. Mannen gaan hierdoor hun rol meer benadrukken, wat kan

leiden tot onderwaardering van of zich afzetten tegen de vrouwelijke eigenschappen. De jongens krijgen eerder de ruimte om zich los te maken en zich zelfstandig te gedragen, meisjes daarentegen worden langer 'vastgehouden', zeker emotioneel. Hier wordt de basis gelegd voor het latere vermogen van vrouwen om zich te definiëren in relatie tot de andere en hun minder sterke ego-grenzen. Mannen profileren zich eerder als losstaande en zelfstandige personen (Chodorow, 1989).

Het symbolisch interactionisme gaat ervan uit dat individuen zichzelf en hun gedrag zien vanuit hun interpretatie van de verwachtingen van de mensen om hen heen. In de verschillende levensfasen gaan de jongens en meisjes, de mannen en vrouwen de rollen spelen die volgens de omgeving van hen worden verwacht. Wat men zich binnen die rol kan veroorloven is dikwijls zeer sterk onlijnd (Dekkers, 1990).

Verder wordt er in de sociologische theorieën ook veel aandacht besteed aan de invloed van de sociale instituten op het sekserolgedrag. Dergelijke instituten (o.a. school) verschaffen definities van sekserollen aan de jongens en meisjes die hun plaats zoeken in de maatschappij. Ze weerspiegelen de verwachtingen van de omgeving.

Wanneer we de literatuur over sekseverschillen grondig doorlichten, komen we tot de conclusie dat er zich vooral in experimentele situaties, weinig eenduidige sekseverschillen in leerprestaties en psychische eigenschappen voordoen.

Toch hebben mannen en vrouwen een andere instelling. De grote sekseverschillen, die te constateren zijn in school- en maatschappelijke keuzes, zijn niet zozeer sekseverschillend op dát bepaald moment, maar wel het resultaat van een verschillende ontwikkeling doorheen de jaren. Deze ontwikkeling is de sekserolontwikkeling (Dekkers, 1990).

2.4 Sekserolontwikkeling

Elisabeth Badinter geeft in haar boek 'De een is de ander' een duidelijk overzicht en weergave van de sekserolverschillen doorheen de eeuwen.

Cultuur speelt een invloedrijke rol in het vormen van de persoonlijkheid van de beide seksen. Sekseverschillen zoals verzorgen, dominante of afhankelijke gedragingen komen inderdaad pas op latere leeftijd tot uiting. We kunnen sekserollen dus niet zien als zijnde een basisdimensie inherent aan de persoonlijkheid van het kind. Kinderen internaliseren deze rollen pas doorheen jarenlange socialisatie (Badinter, 1990).

Doorheen de geschiedenis is er een strikte scheiding van sekserollen ontstaan. Door de opkomst van de geïndustrialiseerde samenleving worden vele functies, die vroeger aan het gezin werden toegekend, overgedragen op andere instituten. Bepaalde eigenschappen worden hierdoor, nog duidelijker dan vroeger, aan mannen of vrouwen toegekend.

De man dient primair een beroep uit te oefenen. De vrouw neemt de huishoudelijke taken op zich en verzorgt de kinderen. Hieruit vloeit voort dat aan vrou-

wen eigenschappen worden toegeschreven als gevoel en sensibilliteit, huiselijk zijn, liefdevol, e.d. De vrouwen van de midden- en hogere klassen dienen daarbij ook nog representatief te zijn en hun mannen op een kameraadschappelijke manier moreel te steunen bij het uitoefenen van hun beroep.

Vooral deze vrouwen hebben meer moeite om de rol van huisvrouw te aanvaarden dan de vrouwen uit het arbeidersmilieu. De reden hiervoor kan gezocht worden in het feit dat de status van huisvrouw voor de arbeidsvrouw hoger is dan de status van de vele arbeidsplaatsen waaraan deze vrouwen zouden kunnen deelnemen. Het onmiddellijke gevolg van de huisvrouwrol is de economische afhankelijkheid van de vrouw en de ongelijke machtspositie binnen het gezin tussen man en vrouw.

Ondanks het feit dat beiden, man en vrouw, een intense bijdrage leveren voor de instandhouding van het 'gezin', wordt aan de bijdrage van de man een grotere waarde toegekend.

De laatste tientallen jaren wordt dit typische sekserolpatroon stilaan doorbroken. Enerzijds is door de technologische vooruitgang het runnen van het huis houden minder arbeidsintensief geworden. Er komt meer tijd vrij die de huisvrouw aan iets anders kan besteden. Anderzijds is er, mede door de uitbreiding van de anticonceptiemiddelen, een andere houding tegenover het instituut 'gezin' ontstaan. De arbeidsmarkt op zijn beurt, m.n. de snel uitbreidende technische sectoren, krijgt behoefte aan vrouwen.

Al deze ontwikkelingen doen de traditionele 'sekserolpatronen' wankelen. De instituten lopen echter vaak achter op maatschappelijke ontwikkelingen, en net binnen deze instituten worden onze kinderen gesocialiseerd. Het socialiseren volgens de traditionele sekserollen in een veranderde maatschappij geeft uiteraard 'rolconflicten' zowel voor mannen als vrouwen.

De sekserolsocialisatie en de daaruit voortvloeiende internalisatie van de eigen rol van jongens en meisjes heeft een onmiskenbare invloed op het verdere gedrag en op de aspiraties en keuzes. Dit geheel van beïnvloedende factoren op het studie- en beroepskeuzeproces wordt aan de hand van het classificatieschema 'determinantenkader' in het volgende hoofdstuk besproken.

Samenvat

Het fenomeen van de sekseverschillen in leerprestaties en studie- en beroepskeuze wordt verklaard vanuit verschillende invalshoeken.

In het biologisch verklaringsmodel zijn er verschillende benaderingen te onderscheiden. De evolutionaire theorie legt de klemtoon op de biologische reproductie. Andere hypothesen suggereren enerzijds genetische oorzaken en anderzijds prenatale en/of postnatale verschillen in hormonenbeïnvloeding. Momenteel is de theorie over de verschillen in hersenstructuur volop in ontwikkeling. Deze benaderingen zijn sterk deterministisch.

Het psychologisch verklaringsmodel onderscheidt twee stromingen; de psychoanalytische theorie en de psychosociale leertheorieën. Deze beklemtonen respectievelijk de iden-

tificatie van het kind met de oudste van eenzelfde sekse en het imiteren en/of leren van bepaalde gedragingen behorend tot eenzelfde sekse. Ook deze theorieën bezitten een deterministisch karakter.

In de sociologische verklaringstheorieën kunnen we twee strekkingen bepalen; de theorie van Nancy Chodorow over het leren van sekserollen en het symbolisch interactionisme. Nancy Chodorow's theorie, sterk bepaald door het psychoanalytische denken, ziet de ontwikkeling tot man en vrouw als historisch bepaald door de structuur van het gezin met een dominante maar afwezige vader en een moederende moeder. Het symbolisch interactionisme gaat ervan uit dat individuen zichzelf en hun gedrag zien vanuit de interpretatie van de verwachtingen van de mensen om hen heen.

Momenteel is het inzicht gegroeid dat de geconstateerde seksverschillen in de school- en maatschappelijke keuzes het resultaat zijn van een verschillende ontwikkeling doorheen de jaren. Dit is de seksrolontwikkeling. In de geschiedenis is er een strikte scheiding van sekserollen ontstaan. De man oefent een beroep uit, gericht op de buitenwereld. De vrouw verzorgt het huishouden en de kinderen. Dit patroon is de laatste jaren stilaan doorbroken mede door de technologische vooruitgang.

3. Determinantenkader inzake studie- en beroepskeuze bij meisjes : een classificatieschema

3.1 Achtergrond

Het doel van voorliggende studie bestaat erin om de beïnvloedende en beïnvloedbare determinanten van het studie- en beroepskeuzeproces bij jongeren, en dan in het bijzonder bij meisjes te detecteren. Vooral in Amerika is er heel wat onderzoek gedaan naar de oorzaken van seksverschillen in leerprestaties en in deelname aan verschillende vakken en opleidingen.

De verschillende modellen worden ter verklaring voorgesteld. Een belangrijke, doorslaggevende conclusie voor de verklaringsmodellen leidt als volgt: 'leerprestaties en studiekeuzes blijken minder in relatie te staan met zogenaamde intrinsieke eigenschappen als abstractievermogen en ruimtelijk inzicht dan met aspecten als interesse in, waardetoekenning aan en ingeschat nut van bepaalde leergebieden; of met de school- en beroepsaspiraties van de leerlingen. Ook de directe en indirecte invloed van de ouders, leerkrachten, leeftijdgenoten en de media is van groot belang voor de leerprestaties en studiekeuzes.'

Vanuit deze optiek ontwikkelen Parsons en Eccles in 1982 een theoretisch model voor het versnipperde onderzoek naar verklaringen voor seksverschillen in keuzes en prestaties, nl. 'Het General model of academic choices' (Dekkers, 1990).

Hun model is gebaseerd op de beslissings-, de motivatie- en de attributietheorieën. In het model worden de onderwijskeuzes in verband gebracht met enerzijds de succesverwachting voor een bepaalde activiteit en anderzijds de subjectieve waarde die de activiteit betekent voor het individu. De ontwikkeling van

dit model kwam voort uit onvrede met de wijze waarop de problematiek van verschillen in prestaties tussen jongens en meisjes werd onderzocht. Parsons gaat ervan uit dat het *niet* kiezen van een bepaalde activiteit niet zomaar kan geïnterpreteerd worden als vermijdingsgedrag. Er kan immers even zeer sprake zijn van een voorkeur voor een andere activiteit. Het model, dat een scala van factoren omvat die keuzes en prestaties kunnen beïnvloeden, brengt de onderlinge samenhang van deze factoren in kaart.

Eén van de basisaannamen van het model is dat het niet de objectieve ervaringen zijn die de individuen hebben opgedaan die het keuzeproces dermate beïnvloeden, doch wel de interpretatie van deze gebeurtenissen door de individuen. Een tweede cruciaal aspect is dat men ervan uitgaat dat keuzes voortkomen uit belangstelling. En tevens een zeer belangrijk uitgangspunt in het model is dat niet alle keuzemogelijkheden binnen iemands reikveld vallen. Men kiest vaak zonder alle alternatieven te kennen, zonder voldoende informatie te hebben (Van Eck en Volman, 1990).

Dit model benadrukt het belang van het socialisatieproces dat invloed heeft op de psychologische factoren die, naast eventuele institutionele barrières, een bijdrage leveren aan de onderverteenwoordiging van vrouwen in belangrijke beroepen (Dekkers, 1990).

Heel wat onderzoeken naar de keuzeprocessen van meisjes en vrouwen in het onderwijs is gebaseerd op dit ragfijn psychologisch model. Het brengt niet alleen de verschillende factoren van studie- en beroepskeuze in beeld, maar legt ook de onderliggende beïnvloedingskanalen en samenhangen bloot.

3.2 Determinantenkader inzake studie- en beroepskeuze bij meisjes : een classificatiemodel

De invalshoek van ons onderzoek is niet zozeer de verschillende beïnvloedende factoren van het studie- en beroepskeuzeproces te ontrafelen louter en alleen omwille van het proces op zich, zoals het model van Parsons en Eccles. We willen een duidelijk en overzichtelijk kader van beïnvloedende factoren aanreiken dat ons toelaat om de reeds ondernomen acties ter bevordering van toekomstgerichte en/of roldoorbrekende studiekeuzes bij meisjes, te classificeren en te evalueren.

De classificatie van de acties heeft als doel een volledig overzicht te bieden van de verschillende doelgroepen en problematieken die reeds werden betrokken in de gevoerde acties. In de evaluatie wil men de doelmatigheid van de acties en campagnes beschrijven. Het determinantenkader wordt opgesteld vanuit beleids-oogpunt. Het moet doorheen zijn classificatie een antwoord kunnen bieden op volgende vragen : 'Welke factoren in de studie- en beroepskeuze van meisjes kunnen door het beleid positief worden beïnvloed ?', 'Welke factoren zijn reeds uitvoerig aan bod gekomen in de voorgaande acties ?' en 'Welke factoren zijn nog een braakliggend terrein ?'.

Gezien de klemtoon ligt op het ontwikkelen van een beleidsrelevant instrument, kunnen de biologisch, genetische en de psychoanalytische verklaringsmodellen geen invalshoek zijn voor het determinantenkader. Deze zijn te deterministisch van aard en dus weinig beleidsrelevant. Het determinantenkader wordt, vanuit de psychosociaal-culturele hoek opgebouwd. De psychologische invalshoek steunt zich vooral op de *sociale en cognitieve ontwikkelingstheorieën* en niet op de deterministische psychoanalytische benadering. In de sociologische benadering worden zowel de stroming van Nancy Chodorow als het symbolisch-interactionisme opgenomen, doch met een klemtoon op de symbolisch interactionistische strekking die ons het materiaal aanreikt voor de cultureel bepaalde factoren.

Gezien de complexiteit van de te evalueren acties is het ook niet onze bedoeling om deze te willen evalueren aan de hand van het complex psychologisch kader van Parsons. We hebben wel dit model voor ogen gehouden wanneer we ons classificatieschema uit de literatuur hebben gedisilleerd. Omwille van de praktische bruikbaarheid van het schema bij de classificatie en de evaluatie van de acties hebben we enerzijds heel wat determinanten uit het model van Parsons bij elkaar gevoegd, en anderzijds een paar nieuwe onderverdelingen aangebracht. Het is ook niet onze bedoeling om het kluwen van de onderlinge relaties bloot te leggen. Dit zou ons weer te dicht brengen bij een psychologisch model zoals dat van Parsons.

Het determinantenkader heeft een dubbel doel. Enerzijds biedt het een kader waartegen de acties en campagnes kunnen geëvalueerd worden naar doelstelling, inhoud en methodiek, anderzijds is het een handig classificatieschema voor de verschillende acties, ontleed naar al hun facetten.

Het model is opgebouwd uit verschillende mobiele concentrische cirkels. De *buitencirkel* bevat de *motieven* die aan de basis liggen van de verschillende acties en adviezen. We maken een onderscheid tussen de economische en de emancipatorische motieven.

Onder *economische motieven* horen de initiatieven die de niet-traditionele en roldoorbrekende studie- en beroepskeuze bij meisjes stimuleren, om de problemen van de arbeidsmarkt op te lossen. Hieronder verstaan we concreet de acties die enerzijds het nijpend tekort aan technisch goed geschoolde arbeidskrachten willen opheffen door 'vrouwelijke' reserve aan te spreken en anderzijds acties die de grote vrouwenwerkloosheid in sommige streken willen indijken.

De emancipatorische bewegredenen daarentegen berusten op de vaststelling dat de gelijkwaardigheid van vrouwen en mannen in de maatschappij en op de arbeidsmarkt nog steeds geen feit is.

Deze twee motieven kunnen niet altijd strikt gescheiden worden. Er wordt in het model dan ook een 'overgangszone' voorzien. Hierdoor lopen de economische en emancipatorische motieven ook schematisch in elkaar over.

In de tweede cirkel worden de talrijke beïnvloedende determinanten van de studie- en de beroepskeuze onderverdeeld in 4 grote categorieën: de persoonskenmerken; de buitenschoolse socialisatie; de schoolse socialisatie en de

structureel-organisatorische kenmerken van het onderwijs. Deze grote categorieën staan niet los van elkaar. Ze beïnvloeden elkaar wederzijds en kunnen ook in elkaar worden opgenomen. Deze onderverdeling is immers, naast het inhoudelijke argument ook tot stand gekomen door praktische overwegingen. Zo hoort de structureel-organisatorische determinant bij de schoolse socialisatie die dan tezamen het verborgen leerplan uitmaken. Gezien het fundamentele belang van deze component wordt hij in het kader wel afzonderlijk opgenomen en besproken. De determinanten zijn nogmaals opgedeeld in een aantal subcategorieën. Deze worden ondergebracht in de grote middencirkel. De categorie *buitenschoolse socialisatie* bestaat uit 3 grote subcategorieën, nl. primaire socialisatie, maatschappelijke socialisatie en socio-economisch milieu. De primaire socialisatie staat voor de verschillende opvoedings- en andere invloeden van de baby en peuter. De grens tussen peuter en kleuter en kleuter en lagere schoolkind is niet altijd even rigied te hanteren. In de maatschappelijke socialisatie komt de invloed van de maatschappij en niet van het gezin, op de voorgrond. De invloed van het gezin komt uitgebreid aan bod in het socio-economisch milieu.

De verschillende determinanten van de *persoonskenmerken* hebben allen betrekking op de individuele en/of intrinsieke eigenschappen van de persoon zelf. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen de verworven of aangeleerde gedragingen, de intrinsieke kenmerken en de socio-psychische eigenschappen.

In de *schoolse socialisatie* worden alle determinanten ondergebracht die te maken hebben met de pedagogische begeleiding door de school of door anderen. In de pedagogisch-didactische component wordt zowel de interactie tussen de leerkracht en de leerling, de pedagogische werkvormen als de leermiddelen en de klasaankleding betrokken. De studie- en beroepskeuzebegeleiding door het PMS wordt als afzonderlijke determinant opgenomen.

De *structureel-organisatorische* categorie leunt sterk aan bij de schoolse socialisatie. Deze categorie houdt in zich alle facetten van het schoolleven en de schoolcultuur zowel op micro- als op meso- en macrogebied.

De verschillende determinanten zijn sterk met elkaar verbonden. De stippeellijnen en de niet volledig gesloten cirkels tonen aan dat de studie- en beroepskeuze van meisjes een ingewikkeld kluwen is. De determinanten hebben een al dan niet grote of fundamentele invloed op elkaar en op dit studie- en beroepskeuzeproces.

Aangezien dit model een overzichtelijk kader wil bieden voor de classificatie en ook de evaluatie van de verschillende acties, worden de interne en onderlinge relaties niet expliciet mee opgenomen. Wel worden ze volledigheidshalve gesuggereerd door de permeabiliteit van de cirkels.

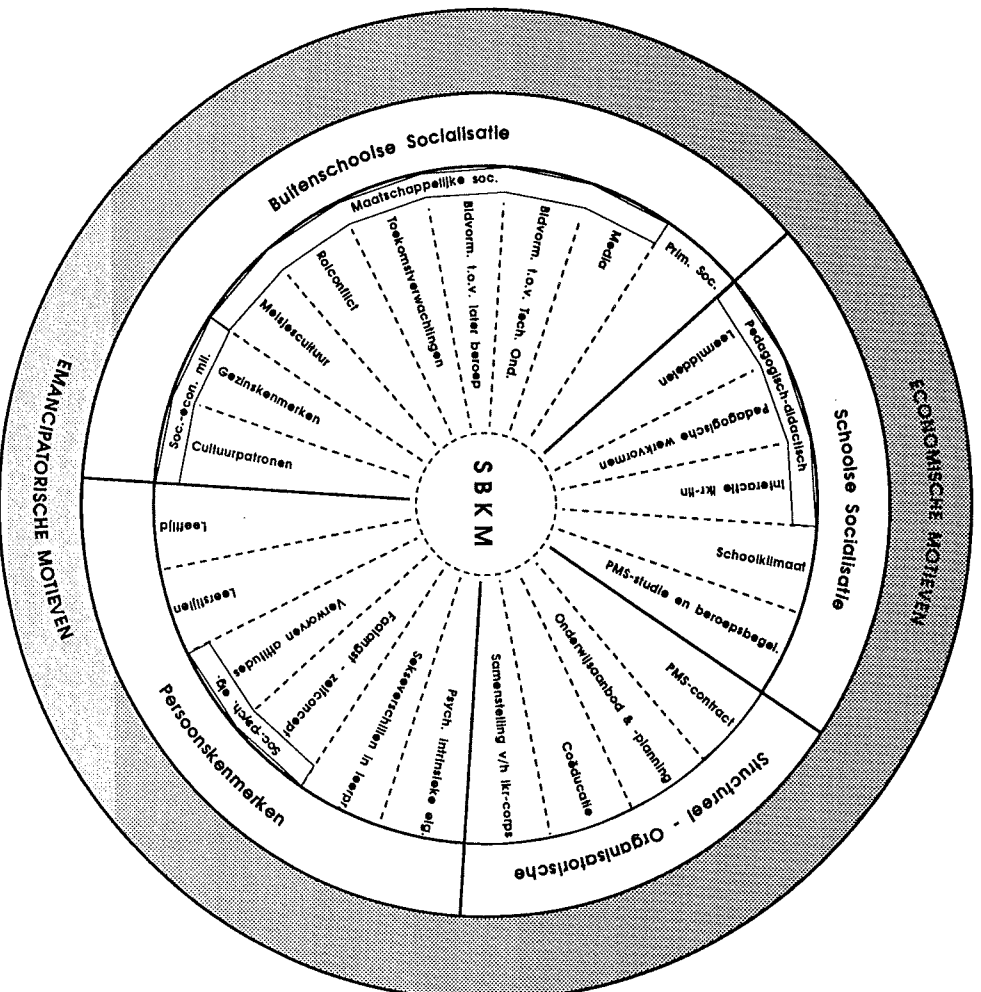
Samengevat

Het ontworpen determinantenkader wil een duidelijk en overzichtelijk model van beïnvloedende factoren op de studie- en beroepskeuze van meisjes aanreiken, dat ons toelaat de

ondernomen acties ter bevordering van toekomstgerichte studiekeuzes bij meisjes te classificeren en te evalueren.

De classificatie moet een antwoord kunnen geven op de volgende vragen. Welke factoren in de studie- en beroepskeuze van meisjes kunnen door het beleid positief worden beïnvloed? Welke factoren zijn reeds uitvoerig aan bod gekomen in voorgaande acties en welke zijn nog braakliggend terrein? Aangezien de klemtoon ligt op de beleidsrelevante van het instrument kunnen de deterministische biologisch, genetische en psychoanalytische modellen geen invalshoek zijn voor het determinantenkader. Het wordt daarentegen opgebouwd vanuit psychosociaal culturele hoek. Het model wil niet alle psychologische onderlinge relaties tussen de verschillende determinanten aan de oppervlakte brengen. Dit zou ons te dicht brengen bij het psychologisch model van Parsons en Eccles. Aangezien de complexiteit van de acties kan het dan ook niet de bedoeling zijn om deze te classificeren en te evalueren aan de hand van een dergelijk ingewikkeld model.

Het determinantenkader bestaat uit 4 grote categorieën: de buitenschoolse socialisatie, de persoonskenmerken, de schoolse socialisatie en de structureel-organisatorische kenmerken.



Bron : HIVA, Mia Van Laeken

Figuur 1. Determinantenkader ter evaluatie van de acties inzake studie- en beroepskeuze van meisjes (SBKM)

HOOFDSTUK 3

DE BUITENSCHOOISE SOCIALISATIE

1. Inleiding

Socialisatie is een proces waardoor gedragingen, waarden, attitudes en verwachtingen, waarvan een bepaalde maatschappij vindt dat ze behoren bij één der beide seksen, overgedragen worden aan en verworven worden door de desbetreffende sekse. Hierin zitten zowel de individuele als de sociale aspecten van het proces (Dekkers, 1990).

We richten ons in dit aspect naar die processen die zich buiten de school afspeilen en die het individu een aantal eigen kenmerken zullen meegeven.

De buitenschoolse socialisatie wordt onderverdeeld in 3 grote subcategorieën: de primaire socialisatie, de maatschappelijke socialisatie en het socio-economisch milieu.

Met de *primaire socialisatie* bedoelen we de voorschoolse opvoedingspatronen en waarden en normen. Eens het kind naar school gaat wordt deze socialisatie verder beschreven in de 'schoolse socialisatie'.

Wat zich buiten de school afspeelt en niet afhankelijk is van de kenmerken van het gezin wordt gevat in de *maatschappelijke socialisatie*. De socialisatie die rechtstreeks uitgaat van het gezin en het milieu waarin het gezin functioneert wordt beschreven in het *socio-economisch milieu*.

2. Primaire socialisatie: verwachtingen en opvoedingspatronen

Reeds op zeer jonge leeftijd zijn de kinderen onderhevig aan verwachtingen en fantasieën die hun ouders over en voor hen koesteren. Deze verwachtingen zijn verschillend naargelang het geslacht van hun kinderen.

Baby's worden dus zeker niet in een neutrale omgeving geboren. Reeds bij het begin van de zwangerschap wordt er druk gespeculeerd over het geslacht van het ongeboren kind. Hierover vindt men een heel aantal 'gezegden' en uitspraken in

de volksmond. Wanneer een vrouw 'vooraan draagt' wordt het zeker een jongetje. Bij een meisje daarentegen draagt men 'rond'. Een veelvuldig 'rechts georiënteerd' geschoop van de baby zou karakteristiek zijn voor een jongen. Activiteit en beweeglijkheid van de foetus zijn weggelegd voor jongens. Veelvuldige misse-lijkheid tijdens de zwangerschap duidt daarentegen op een meisje. Deze en nog veel meer van die volkse uitspraken rond de speculatie van het geslacht wijst er duidelijk op dat het geslacht van de baby haast niemand onberoerd laat.

Wanneer we de speculaties analyseren blijkt dat alle in de maatschappij hoog gewaardeerde en comfortabele kenmerken geassocieerd worden met 'een jongetje', m.n. vooruit dragen (d.w.z. recht voor de vuist, sterk...), actief schoppen (activiteit, doortastendheid), rechts schoppen (legt de link naar het intellectuele). Voor meisjes daarentegen zijn minder verheven karakteristieken weggelegd, nl. passiviteit, rond dragen (weinig rechthut, eerder bekrompen), misse-lijkheid (niet zo aangename ...). Het rond-dragen (in principe) geeft meer gewichtsproblemen achteraf dan vooruit-dragen. Dit is voor de beroepsactieve en bewuste vrouw een duidelijk negatief aspect aan 'zwanger zijn' dat dan wordt gekoppeld aan 'meisjes'. Deze sekegebonden speculaties i.v.m. zwangerschap hebben duidelijke gevolgen zowel emotioneel als maatschappelijk voor het vrouw-zijn in onze samenleving.

Men denkt dus al van bij de geboorte vrij deterministisch rond de beide seksen. Het moment waarop duidelijk wordt dat 'het' een 'jongen' dan wel een 'meisje' is, is dan reeds bepalend voor de verschillende houdingen en gedragingen.

In de eerste levens maanden van de baby zijn er duidelijke verschillen in benadering van de beide seksen. Actief gedrag wordt bij jongens aangemoedigd en agressieve uitingen van meisjes worden afgeremd. Dit gebeurt reeds heel vroeg in de opvoeding en men is er zich niet van bewust. Ondanks het feit dat men nu minder de mening is toegeedaan dat jongens vrijer kunnen opgevoed worden als meisjes, doen er zich in de praktijk nog heel wat verschillen voor.

Uit onderzoek van Goldberg en Lewis (1969) blijkt dat meisjes aanvankelijk (tijdens de eerste weken en maanden) minder lang worden vastgehouden en gekoesterd dan de jongens, jongens krijgen van bij het begin een flinke dosis basisveiligheid mee. Echter, eens de leeftijd dat de kinderen zich gaan losmaken, willen kruipen en bewegen, worden meisjes meer tegengehouden. Ze worden makkelijker op de schoot gehouden dan de jongens. De jongens worden via spelletjes lichamenlijk gestimuleerd en meisjes worden meer verbaal gestimuleerd door lachen en praten.

Opvallend is tevens dat meisjes in hun spel veelvuldiger en sneller zullen aan 'retulling' doen dan de jongens. Ze gaan veelvuldiger opnieuw bij de moeder (vader) bijtanken, veiligheid zoeken, om dan opnieuw aan de slag te kunnen.

Het blijkt eveneens dat bij meisjes gemiddeld drie maanden eerder met zindelijkheidsstraining wordt begonnen. Moeders verwachten van meisjes dat ze zich snel aanpassen aan de eisen van de volwassen wereld. Aan jongens wordt meer tijd gegund voor hun ontwikkeling.

Zoveel is zeker, ouders doen hun uiterste best om hun kinderen de 'juiste houdingen' en de 'juiste gedragingen' mee te geven die passen bij de rol van de man en van de vrouw (Marcoen, 1982). De aanmoediging van het gedrag dat als passend bij een bepaalde sekse wordt beschouwd, gebeurt op verschillende wijzen.

Een belangrijk socialisatiemiddel is het mechanisme van *straffen en belonen*. Dit kan op zeer subtiele wijze gebeuren, b.v. geen aandacht geven, zwijgen, glimlachen, oppakken, bepaalde blikken, indirect complimenteren, e.d. Deze hebben dikwijls meer effect dan slaan of beloningen uitdelen. Als jongens in een boom kruipen worden ze veelal met een glimlach beloond voor hun moed en durf. Als meisjes in een boom kruipen is de uitdrukking op het gelaat van de moeder eerder angstig en krijgt het meisje al heel gauw een waarschuwing voor het gevaar (Kooijman, 1987).

Gevoelens en impliciete verwachtingen worden ook overgedragen door *manipulatie*. Eenzelfde gedrag wordt verschillend geïnterpreteerd naargelang de sekse. Meisjes worden gewezen op hun 'lief' zijn en jongens op hun 'flink' zijn. Bij verdriet mogen meisjes gerust wenen en worden ze getroost, terwijl jongens hun tranen moeten verbijten zoals het een flinke jongen betaamt. Een woedeaanval anderzijds wordt bij een jongen eerder gezien als een logisch gevolg van een aantal vooratgaande gebeurtenissen en bij een meisje eerder als teken van rebellie. Meisjes worden geacht hun woede op een andere wijze te tonen dan door te schoppen en te slaan (Petit en Sterringa, 1986).

De belangstelling van de kinderen wordt door de ouders al vrij vlug gekanaliseerd in een bepaalde seksegebonden richting. Dit wordt duidelijk in het aanboden *speelgoed*. Meisjes krijgen hoofdzakelijk poppen en huishoudspelletjes. Jongens krijgen veelzijdiger speelgoed dat uitnodigt tot technisch manipuleren en tot actie: lego-duplo-mecano.

Zowel op directe als op indirecte wijze wordt het kind verteld naar wie ze zich moet richten. Het meisje 'mag' moeder helpen in de keuken en de jongen 'mag' vader helpen in de tuin.

Deze verschillende opvoedings- en geslachtsrolsocialisatie-mechanismen dragen ertoe bij dat het kind zich al vrij vlug emotioneel met de rol dat bij zijn/haar geslacht hoort zal identificeren. Eenmaal dat de identificatie heeft plaatsgevonden, zullen de kinderen dit rolgedrag versterken doordat ze de 'juiste' gedragingen selecteren (Kooijman, 1987).

Als de kinderen de school betreden zijn ze reeds een 'echte' jongen of een 'echt' meisje. De socialisatie heeft haar best gedaan!

Samenvat

Ouders koesteren verwachtingen naar hun kinderen toe, al van voor de geboorte, die verschillend zijn naargelang het geslacht. Vele gezegden uit de volksmond duiden op de tal-

rijke speculaties i.v.m. het geslacht van de baby. Reeds bij de eerste levens maanden zijn er duidelijke verschillen in benadering van de beide seksen. Jongens krijgen door veelvuldig koesteren meer basisveiligheid mee, om daarna de vrijheid te krijgen zelfstandig de ruimte te verkennen (kruipers). Meisjes daarentegen krijgen minder de kans deze basisveiligheid te ontwikkelen en worden naaien ook meer tegengehouden. Afankelijk van de sekse wordt gedrag op een verschillende wijze geïnterpreteerd. Hiervoor zijn er verschillende mechanismen aan het werk. Meisjes en jongens worden voor verschillende dingen gestraft en beloond. Afankelijk van het geslacht wordt ook ander speelgoed aangeboden. Dit alles draagt ertoe bij dat de jongens en meisjes al vrij vlug hun rol in de samenleving opnemen.

3. Maatschappelijke socialisatie

3.1 Meisjescultuur en peers

Sinds kort wordt er ook onderzoek gedaan naar de *meisjescultuur*. Nog niet zo lang geleden kwamen meisjes nauwelijks voor in jeugdsociologische onderzoeken. Dit hangt samen met het gegeven dat onderzoekers vooral geïnteresseerd zijn in de maatschappelijke betekenis van het verzet van sommige groepen jongeren. Dit verzet en de openbare sfeer waarin dit zich afspeelt, is aan jongens gebonden. In deze 'onderzoeksonderwerpen' vinden we een volledige weerspiegeling van de *heersende waarden en normen* in onze maatschappij (Mc Robbie, 1980).

Meisjes worden tot nog toe enkel beschreven in relatie tot de activiteiten van de jongens. Ze spelen een ondergeschikte en passieve rol. Willen we een beeld krijgen van de huidige 'meisjescultuur', dan moet het onderzoek zich niet richten naar de opvallende openbare uitingen, maar wel naar het gezin, buurt- of fanclubs toe. De meisjescultuur blijft immers meer in het verborgene (Pettit en Sterringa, 1986).

Uit deze onderzoeken blijkt dat de bereidwillige invoeging van meisjes in de cultuur van de vrouwelijkheid een mythe is. Er wordt een zeer sterke druk uitgeoefend op de meisjes om zich te gaan gedragen naar de heersende beelden van de 'vrouwelijkheid' (onderzoek van Aloma, 1980).

Volgens Saxier en Carola (1979) betekent 'vrouwelijkheid' dat meisjes 'af' leren zien van een eigen identiteit en een 'aanhangel identiteit' gaan ontwikkelen. De meisjes worden geleidelijk aan vooral geprogrammeerd om hun eigen wensen en behoeften ondergeschikt te maken aan die van de jongens waar ze mee omgaan.

Echter, dit verloopt niet zonder enige vorm van verzet. Meisjes ontwikkelen een aantal *tegenstrategieën*, *waardoor ze meer ruimte voor zichzelf creëren*: b.v. in plaats van ingetogen vrouwelijkheid te weerspiegelen, stellen ze een overdreven vrouwelijk en seksueel gedrag door zware make-up te dragen, uitgebreid en met stemverheffing over de jongens te praten, namen in banken te krassen, e.d. (Dorrestein, 1990).

Tienormeisjes verkeren in een subcultuur omwille van hun gedeeld lot, een vrijwel spreekwoordelijke onzekerheid, die te maken heeft met de grote lichamelijke en psychische veranderingen die de meisjes ondergaan in een vrij korte tijdsspanne.

De onzekerheid vloeit hoofdzakelijk voort uit de 'half-was'-status van het 'puber'-zijn. Een periode die men achteraf betitelt als een 'overgangsfase'. De idee komt niet van de pubermeisjes zelf aangezien ze er middenin zitten. Zij plaatsen hiertegenover een situatie waarin het hier en nu centraal staat.

Om hun onzekerheid te reduceren, moeten de meisjes meer inzicht krijgen in de wereld waarin zij leven. Door deze kennis zijn ze ook beter in staat om een eigen identiteit te ontwikkelen en om te ontdekken hoe verschillend ze zich in uiteenlopende situaties kunnen gedragen. Ze ontwikkelen ideeën over 'hoe de mensen zijn' en 'hoe ze met elkaar omgaan'. Belangrijker nog dan het zoeken naar deze algemene gedragspatronen is de vraag wat zij zelf aan hun ontdekkingen hebben bij het bepalen van hun eigen positie t.o.v. de anderen. Het categoriseren, rangschikken en benoemen van de eigen seksegenoten is een heel belangrijke aanlegenschap, vooral omdat deze worden beoordeeld op basis van potentiële identificatiemodellen.

Er ontwikkelen zich binnen de *subcultuur van de meisjes* hiërarchische verhoudingen, die echter niet statisch zijn. De verhoudingen en de grotere verbanden tussen peers (kunnen) wisselen afhankelijk van het gezamenlijk interessepunt.

Naarmate de meisjes ouder worden verandert de subcultuur aanzienlijk van karakter. De groepsstructuren worden gedifferentieerder. De asymmetrische verhouding van de leidster tot haar clan maakt plaats voor meer symmetrische verhoudingen. Er beginnen zich niet alleen min of meer autonome groepjes af te tekenen, ook de groepsvorming binnen de klas kan variëren afhankelijk van het domein. Er kunnen groepjes gevormd worden op basis van interesse van leerstof en op basis van 'hofmakerij' naar de jongens toe. De leden ervan kunnen elkaar overlappen. In de subcultuur van meisjes is geen 'graad van solidariteit' aan te geven. Het hangt volledig van de omstandigheden af of de meisjes zich solidair tonen door een front te vormen of dat ze het front verbreken en openlijk verdeeld zijn. Wanneer ze één front vormen is dat uit eigen belang. Dit gebeurt hoofdzakelijk wanneer 'buitenstanders' iets willen van hen, eisen stellen. Wanneer de druk van de buitenwereld echter kleiner wordt is de noodzaak om zich in groep een zelfstandige pose aan te meten minder groot. De onderlinge verschillen krijgen dan meer ruimte en ze kunnen het zich permitteren om het dan ook openlijk oneens te zijn over bepaalde kwesties.

De meisjes ontwikkelen strategieën om zich in deze marginale maatschappelijke positie als pubermeisjes te handhaven. Naarmate ze ouder worden verdwijnen de ver- en geboden van de opvoeding steeds meer naar de achtergrond. Ze verkrijgen een grotere vrijheid binnehuis in de beschermde omgeving, maar hun optreden in de buitenwereld wordt beperkt. Het onderscheid tussen *private en*

publieke sfeer respectievelijk het domein van vrouwen en mannen wordt sterk benadrukt. In plaats van te leren hoe ze zich in de openbaarheid staande kunnen houden, leren meisjes de publieke sfeer te mijden. De manier waarop het gedrag van vrouwen in de openbaarheid wordt gecontroleerd is niet zozeer één van begrenzing en bescherming, maar wel van normatieve beperking. Meisjes leren om in de openbaarheid op hun hoede te zijn om confrontaties te mijden.

Om met de grenzen van de normatieve beperkingen te experimenteren is de steun van betrouwbare vriendinnen onontbeerlijk. Het stekken, heimelijke gedrag (een kwalificatie die van bovenaf aan het gedrag wordt toegekend) heeft het karakter van stil verzet. Stil, omdat ze als het op confrontaties aankomt toch altijd aan het kortste eind trekken.

Bij meisjes tot ± 15 jaar wordt de vrije tijd vooral doorgebracht met een beste vriendin of met een groep vriendinnen. Deze vormen een hechte, elkaar ondersteunende collectieve vriendschap voor de meisjes. Eens ouder komt de 'vriend' het meisjesleven sterk determineren. De collectieve meisjesculturen worden opengebroken, waardoor een vitale bron van ondersteuning van vrouwen onder elkaar wordt ondermijnd. Dit is de basis voor het toekomstig fysisch, sociaal en cultureel isolément tussen vrouwen (De Waal, 1989).

Hun half-was-status werkt onzekerheid in de hand. Uitgerend in deze periode is het verleidelijk om bij het streven naar respect en waardering voor een veilige, reeds gebande weg te kiezen. Ze willen zich allereerst aan de algemeen geldende normen conformeren, vooraan zij een afwijkend gedrag durven te stellen. Eigen individuele expressie blijft in de regel beperkt tot een marginale differentiatie. Deze marges worden wel met de jaren steeds ruimer.

Toch blijft de subcultuur van invloed op hun verder leven. Deze oriëntatie op traditionele opvattingen van vrouwelijkheid benoelijkt een latere koerswijziging. Indien de meisjes toch van levensstijl veranderen, verlaten ze daarmee het 'normale' perspectief en kiezen ze voor een 'afwijkende' levensstijl. Kiezen voor een 'oldoorbreekende studie- en beroeps carrière' is nog steeds niet zo gewoon.

Tevens vinden de meisjes in hun naaste omgeving geen of nauwelijks voorbeelden van gezinnen (moeders) waarin de taken minder stereotiep verdeeld zijn (De Waal, 1989).

3.2 Rolconflict

Heel generaliserend en vereenvoudigend kunnen we de 'overeenkomst' tussen de seksen als volgt typeren. Wat een baan is voor mannen is het huwelijk voor heel wat vrouwen. Een institutie die hun arbeid eist, die hen in ruil daarvoor een inkomen (?) verschaft en die hen een 'gezicht' t.o.v. de buitenwereld geeft. Waar het zorgen voor 'brood op de plank' nog veelal gezien wordt als de eerste verantwoordelijkheid van de mannen is het huishouden en de bijkomende relaties deze van vrouwen (De Waal, 1989).

Tijdens de middelbare school komt de toekomstige rol van het meisje als moeder en als huisvrouw steeds scherper op de voorgrond. Het tienermeisje komt dan helemaal gekneld te zitten tussen het *dilemma* van 'college' en 'corner-girl': de studies als voorbereiding op betaalde arbeid ernstig nemen of zich gaan richten op hetero-seksuele relaties en de moederrol die daarbij komt kijken (Tallon, 1991). Hier raakt het meisje verzeild in het veelomvattende 'rolconflict'. Dit conflict zal een groot deel van haar leven steeds opnieuw determineren. Telkens zullen beslissingen i.v.m. *studie- en beroepskeuze gemaakt moeten worden vanuit dit dubbel toekomstperspectief*! Moeten de gelijke kansen op gebied van onderwijs en arbeid benut worden of gaan we meedoen aan de 'cultuur van de ware vrouwelijkheid' (Dorrestein, De Waal). Renate Dorrestein formuleert dit probleem kernachtig wanneer ze zegt dat deze meisjes wezens in travestie zijn, omdat ze proberen 'vrouwelijk' te zijn volgens de regels van de kunst, het ook 'moeten' proberen en zichzelf daarmee ondertussen schade, nl. leerachterstand toebrengen.

3.3 Toekomstverwachtingen

Heel dikwijls blijkt uit de *toekomstverwachtingen* van meisjes dat zij trouwen inderdaad nog altijd als een nastrevenwaardige carrièremogelijkheid beschouwen. De meisjes blijken nog niet fel te zijn beïnvloed door de vele emancipatorische initiatieven. Hun idee betreffende de latere zorg voor de kinderen en het huishouden is nog heel weinig veranderd t.o.v. vroeger.

De meerderheid van de meisjes vindt dat opvoeding en verzorging iets is dat samen met de partner gebeurt. Dit 'samen delen' vertolkt echter eerder het idee van 'gedeelde verantwoordelijkheid' dan dat van een praktisch uitgewerkte wens. Deze 'vernieuwde theoretische idee' neemt niet weg dat hun toekomstperspectief in de kern traditioneel blijft, dat als natuurlijk en onaanstaabaar naar voren komt (Bontius, 1983).

Even problematisch is de toekomstverwachting in de zin van het *dubbel toekomstperspectief*, het zichzelf in staat achten de combinatie te maken tussen gezin en een baan. Dit betekent een *dubbele* belasting voor de vrouw, zowel fysisch als psychisch. De mentale schuldgevoelens die hierdoor worden gecreëerd, wegen zwaar door bij het maken van zowel gezins- als beroepsbeslissingen. Het niet naar behoren kunnen vervullen van de beide taken geeft een weinig bevredigend gevoel aan de vrouw. Uti het onderzoek van A. Degroote (1988) komt duidelijk tot uiting dat meisjes niet langer meer twijfelen aan het belang van arbeid in hun leven. Wanneer ze zichzelf echter geconfronteerd zien met zowel de arbeids- als de gezinstak kiezen heel wat meisjes voor deeltijdarbeid of voor een volledige toewijding aan het gezin. Voor hen is dit de enige oplossing voor het rolconflict dat ze ervaren.

Ook de jongens gaan zich tijdens de middelbare school meer richten op hun toekomstige '*kostwinners-model*'. Alleen gaat dit bij hen zeker niet gepaard met een rolconflict. Hun toekomstverwachting is vrij duidelijk omlijnd en vergt weinig

problematische beslissingen naar de combinatie gezin-arbeid toe. Uit een onderzoek van Ravesloot en Peters (1991) blijkt immers dat de groep jongens tussen 9 en 17 jaar de zorg voor kinderen en huishouden een 'vrouwenzaak' vindt. De meeste jongens zijn gericht op een full-time baan en een beroeps carrière en hopen dat zij deze zonder al te veel problemen en compromissen kunnen realiseren. Een 14-jarige jongen heeft een duidelijk probleemomvattend beeld van de geslachtsrol-socialisatie in functie van de toekomstverwachting wanneer hij zegt "als het later echt moet, dan doe ik wel een deel van het huishouden. Maar misschien kunnen we een werkster nemen. Dat lijkt me wel fijn".

3.4 Beeldvorming t.a.v. beroepen en de arbeidsmarkt

Een ander belangrijk aspect van de maatschappelijke socialisatie is de beeldvorming van jongeren over beroepen i.v.m. handenarbeid.

Uit het onderzoek van A. Degroote (1988) blijkt dat jongeren, ondanks de sterke vraag naar bepaalde beroepen in handenarbeid, weinig interesse hebben voor een opleiding in deze arbeidsmarktgerichte beroepen.

Jongens en meisjes hebben een vrij gelijklopend sekseneutraal *typebeeld* van een beroep. Echter de typische vrouwenberoepen (kapster, stikster, ...) worden wel positiever door de meisjes beoordeeld. Dit wordt verklaard, niet omdat de meisjes zo positief denken over de vrouwenberoepen, maar wel omdat de jongens de beroepen op nagenoeg alle taakkenmerken veel lager inschatten.

Jongens hebben een eerder denigrerend negatief beeld van vrouwenberoepen. Mannenberoepen daarentegen, scoren beter, ook bij de meisjes.

Is het beeld i.v.m. beroepen vrij sekseneutraal, *de kennis over* en interesse in bepaalde beroepen is duidelijk verschillend voor jongens en meisjes. Jongens zijn uitsluitend geïnteresseerd in mannenberoepen en meisjes in vrouwenberoepen.

Voor de meeste jongeren zijn onderwijs en arbeid twee strikt gescheiden gebieden. Zij associëren werkloosheid niet met een verkeerde studie- en beroepskeuze. Tevens verwachten ze van een heroriëntering van meisjes naar sterke, meer technische richtingen weinig of geen tewerkstellingsvoordeel. Werk hebben is een kwestie van bereid zijn te werken. Deze bevindingen geven de indruk dat de jongeren weinig of niet gevoelig zijn voor de aansluitingsproblematiek. Heroriëntering, bewuste studie- en beroepskeuze, toekomstgerichte opleidingen, e.d. zijn begrippen die niet in hun leef- en denkwereld thuishoren. Toch kunnen we niet ontkennen dat er reële aansluitingsproblemen zijn voor bepaalde groepen jongeren.

Het emancipatorische denken i.v.m. studie- en beroepskeuze en aansluiting onderwijs-arbeidsmarkt dient dus nog een lange weg af te leggen.

3.5 Beeldvorming t.a.v. het technisch en beroepsonderwijs

In onze maatschappij leeft momenteel een algemeen negatieve waardering van het technisch en beroepsonderwijs. Dit komt duidelijk tot uiting uit de diverse gesprekken in het kader van het zeer recente onderzoek van A. Deketelaere (1991). Voor deze negatieve waardering van het technisch onderwijs worden verschillende verklaringen geboden.

Allereerst krijgen we te maken met het fenomeen van het alsmaar stijgende opleidingsniveau van vele ouders. Ze willen voor hun kinderen evengoed een 'hoge' opleiding verzekeren. Een tweede verklaring ligt in de wens van vele ouders om hun kinderen zolang mogelijk een brede, algemene opleiding te laten volgen.

Het momenteel frequenter kiezen voor ASO heeft eveneens een structurele verklaring, m.n. de leerplichtverlenging, de invoering van het VSO en het fenomeen van de aparte middenschoolen. Deze leerplichtverlenging leidt tot het zolang mogelijk uitstellen van de studiekeuze. De invoering van het VSO biedt aan vele leerlingen die vroeger meestal onmiddellijk naar TSO of BSO overstapten, de kans eerst ASO te proberen. De aparte middenschoolen versterken deze tendens.

We stellen vast dat heel wat leerlingen die echt geschikt zijn voor een technische opleiding, veel te laat in deze onderwijsvorm terechtkomen, omwille van ASO-escapades die vooral te wijten zijn aan ouderlijke dromen.

Een derde oorzaak voor de onderwaardering van technisch onderwijs is de grote onbekendheid met techniek. Dit geldt zowel voor de jongeren als voor de ouders, leerkrachten ASO en PMS-consulenten. Enerzijds hebben de jongeren heel weinig ervaring met technische activiteiten. Anderzijds hebben ook de studiadviseurs meestal weinig zicht op de inhoud en de mogelijkheden die een technische richting biedt, aangezien zij ook een vorming ASO achter de rug hebben.

Er gaan de laatste tijd dan ook heel wat stemmen op om promotiecampagnes op te zetten om het technisch en beroepsonderwijs uit dit negatief daglicht te halen.

3.6 Media

Een belangrijk element met een niet te onderschatten invloed op de socialisatie en ideëenvorming van jongeren, in casu de meisjes, zijn de media. Hieronder verstaan we o.a. de TV met de typische soap-cultuur en de reclamebeïnvloeding, de damesbladen temidden van de overige week- en maandbladen.

Enerzijds omhelst de reclame het *structurele*, de na te streven doelgroep. Anderzijds het zuiver *inhoudelijke*, het *voorgesende*.

Vrouwen vormen in de reclamewereld één van de belangrijkste *doelgroepen*. De consumptiegoederen worden vooral aan de man gebracht via de vrouw die nog steeds in deze taak van het huishouden de hoofdrol speelt. De beeldspraak in

onze taal is hier niet enkel verfrissend bedoeld. Veel mannen'-producten worden als 'vrouwelijk' angekaart, gezien vooral de vrouw het te bespelen instrument is voor de reclame.

De reclame laat het ultieme na te streven ideale model van 'vrouwelijkheid' veelvuldig afficheren. De doelgroep, de jonge vrouw in spe, wordt duidelijk afgebakend en met succes bereikt. Aan de hedendaagse maatschappelijk aanvaarde vrouw wordt vanuit de reclamewereld een dubbele taak opgedragen. Enerzijds hanteren de reclamespots het beeld van de vrouw als verleidend, ondergeschikt, bemoeierend, gezelligheidscreërend en bovenal een lijfelijk mooi gevormd wezen. Anderzijds wordt er sterk de nadruk gelegd op de bewust beroepsactieve vrouw die met de gepaste dosis verantwoordelijkheidszin, zowel haar leidende beroepsfunctie als haar vrijetijdsbesteding, vooral hobby's en wooncultuur, op een feilloze wijze weet in te richten en op elkaar weet af te stemmen. De vrouw wordt niet meer toegelaten zich enkel te confirmeren aan een bepaalde rol. Ze krijgt heel wat verschillende functies te combineren. Deze zich opstapelende eisen aan het 'zijn' van de vrouw als bewust actief wezen in onze maatschappij creëren een dusdanig verwachtingspatroon waaraan de vrouw onmogelijk in zijn totaliteit kan beantwoorden. Dit alles onder het motto 'Want het leven is meer dan afwassen alleen'. Dit ideaalbeeld wordt op de meisjes en jonge vrouwen losgelaten die het noodzakelijkervijze moeten interioriseren. Het recent onderzoek van Marie-Jeanne De Roubaix komt tot bevindingen die in dezelfde lijn liggen.

Er liggen duidelijke betekenisverschillen in de reclame naargelang de sekse. Vrouwen worden *frequentier* afgebeeld dan mannen. Ze verschijnen vooral in advertenties voor schoonheidsproducten. De aandacht wordt dan vooral gericht op hun afzonderlijke lichaamsdelen. Vrouwen verschijnen vooral als close-ups en worden vaak als deel van een decor gebruikt. Ze worden dus passief afgebeeld. Dit alles voedt de idee dat vrouwen vooral mooi moeten zijn, aandacht hebben voor hun uiterlijk en zich niet al te actief moeten opstellen.

De relatief *lage status van vrouwen* manifesteert zich ook duidelijk in de reclame. Mannen worden veel minder in close-ups genomen. Deze verschillen in camera-afstand kunnen de indruk wekken dat vrouwen makkelijker te benaderen zijn en hun persoonlijke ruimte een stuk kleiner is.

Wanneer een man en een vrouw tezamen worden afgebeeld, blijkt ook hier duidelijk de lagere status van de vrouw. Zij steunt op hem, is lager geplaatst dan de man en kijkt op naar hem. Ook het feit dat ze als passief, mooi en jong wordt voorgesteld draagt niet bij tot hun status. Mannen daarentegen worden voorgesteld als actieve personen met macht en status.

Het feit dat vrouwen ofwel alleen ofwel in het gezelschap van liefhebende en/of beschermende mannen worden afgebeeld, beklemtoont hun afhankelijkheid van mannen en hun onvermogen om met andere vrouwen een band aan te geven. Mannen worden daarentegen vooral voorgesteld in het gezelschap van andere mannen (De Roubaix, in Schey's, 1991).

Om te voldoen aan het ideaalbeeld leveren de meisjes veelal een strijd waar ze van meet af aan reeds verliezer zullen zijn. Zo kwam Naomi Wolf (USA) in haar onderzoek tot de onthutsende constatactie dat één vrouw op vier lijdt aan eetstoornissen. Dit omwille van het perfecte figuur, dat volgens de media leidt tot zelfzekerheid en succes, of te kunnen bereiken of het niet als haalbaar binnen hun mogelijkheden te zien. Het willen voldoen aan het ideaalbeeld houdt nogmaals het confirmeren aan de mannelijke dominantie in. De reclamewereld is immers praktisch een volledige mannenwereld (Wolf, 1991).

Het 'vrouw-zijn' wordt een consumptiegoed. Verpakking wordt de na te streven norm, wil men in de huidige maatschappij aanvaard worden als bewuste vrouw. Dit beeld wordt reeds gehanteerd bij heel jonge leeftijdsgroepen. Denk maar aan de specifieke kindercosmetica die de bekende merken op de markt gooien.

De fundamentele waarden en normen van de opvoeding worden als het ware gecommercialiseerd. Dit handelije bevestigt het traditionele rollenpatroon waar jongens 'lekker stoer' zijn en meisjes 'leuk, geinig en net als de moeder' worden afgeschilderd. De boeken voor zelfmaakmode zijn hierin vrij toonaangevend. Overeind blijven als meisje en vrouw onder een dergelijke mediadruk is bijzonder moeilijk, laat staan een bewust niet-traditionele studie- en beroepskeuze doen.

Samenvat

Meisjes verkeren tijdens hun tienerperiode in een overgangsfase, een onzekere periode. Om deze onzekerheid te reduceren ontwikkelen de meisjes verschillende 'copingsmechanismen'. Ze categoriseren en rangschikken hun eigen seksogenoten vooral op basis van het potentiële identificatiemodel. Kennis van en inzicht in de wereld maakt dat ze beter in staat zijn hun eigen identiteit te ontwikkelen. Ze zoeken de veilige geborgenheid van de 'vriendinnengroep' op, waarbinnen hiërarchische verhoudingen aanwezig zijn. Deze veranderen naarmate ze ouder worden. Het zich confirmeren aan de groepsnorm is heel belangrijk, vooral wanneer de buitenwereld eisen stelt aan hun 'zijn'. Meisjes worden niet geleerd om zich staande te houden in de publieke wereld. Hun oriëntatie op traditionele opvattingen van vrouwelijkheid bemoeilijkt een eventuele latere koerswijziging.

Tijdens de puberteit worden de meisjes tevens geconfronteerd met het 'volconflict'. Ze raken geklemd tussen het dilemma van het kiezen voor de studies als voorbereiding op latere betaalde arbeid of zich gaan richten op de hetero-seksuele relaties en de daarbij horende moederrol.

Een problematisch is het dubbel toekomstperspectief, nl. het zichzelf in staat achten de combinatie te maken tussen gezin en een baan.

Uit de beeldvorming van jongeren inzake beroepen en arbeidsmarkt blijkt tevens dat jongens en meisjes een vrij gelijklopend seksenutraal typebeeld van een beroep hebben. Wat de interesse betreft verschillen de beide seksen wel duidelijk. Voor de meeste jongeren

zijn onderwijs en arbeid twee strikt gescheiden gebieden. Werkloosheid wordt niet geassocieerd met een verkeerde studie- en beroepskeuze.

Daarbij koppelend de algehele onderwaarding in onze maatschappij t.a.v. het technisch onderwijs maakt dat meisjes weinig gemotiveerd zijn om echt roldoorbrekende keuzes te maken.

De beeldvorming van jongens en meisjes wordt sterk beïnvloed door de media. Meisjes krijgen enerzijds hun traditionele rol opgedrongen om dan anderzijds de zelfbewuste actieve vrouw uit te stralen. Een getrouwe weerspiegeling van het rolconflict.

4. Socio-economisch milieu

Wanneer we het pretentieus idee van de geslachtsgelijke onderwijskansen even opzij durven zetten ten voordele van een vergelijking van de effectieve onderwijskansen van jongens en meisjes, komen we tot de constatacie dat meisjes in het onderwijs toch wel duidelijk een kansarme groep vormen. Deze valt grotendeels te vergelijken met de problemen van de leerlingen uit de lagere sociale milieus. Dit betekent concreet dat *meisjes, afkomstig uit de lagere sociale milieus met een dubbele kansarmoede* t.a.v. opleiding en beroep moeten afrekenen (Jungbluth, 1978). Meisjes uit lagere sociale klassen, geoperationaliseerd in het beroep van de vader, komen vaker in lagere opleidingen en functies terecht dan meisjes uit de hogere sociale milieus (Willemse en De Munter, 1991). Bovendien zijn zij strikter gebonden aan de 'vrouwelijke' sectoren van de opleidings- en arbeidsmarkt (Kooijman, 1987). Deze verschillen tussen (meisjes uit) de hogere en (meisjes uit) de lagere sociale milieus worden mede veroorzaakt door de fundamentele verschillen in normen en waardenpatronen i.v.m. arbeid, opvoeding, huwelijk en gezin.

4.1 Cultuurpatronen

De laatste jaren wordt er sterk getwijfeld of er nog een verschil bestaat in opvattingen, waarden en normen tussen de arbeiderscultuur en de middenklasse. Men neemt aan dat de arbeiders volledig zouden 'opgenomen' zijn in de 'midden-klassecultuur', en aldus 'verburgerlijkt' zijn. Uit het onderzoek van H. De Witte (dat als basis dient voor de verdere uitwerking van dit onderdeel) leidt men echter af dat er geen sprake is van een 'telooorgang' van de arbeiderscultuur, ook al zou ze de waarden en normen van de middenklasse hebben overgenomen. Men stelt vast dat de verschillen tussen de arbeiders- en de middenklasse groter zijn op sociaal-cultureel vlak dan op sociaal-economisch vlak (De Witte, 1990).

Werknemers met een lage beroepspositie vertonen een sterke *gerichtheid* op het *gezin*. Naarmate het beroeps- of opleidingsniveau daalt wordt 'getrouwd zijn', 'kinderen hebben en opvoeden' en 'leven voor je gezin' sterker beklamtoont (Halman, in De Witte, 1990). Ook wat het huwelijk betreft stellen arbeiders zich traditioneler op. Vrouwen uit deze beroepsgroep zeggen frequenter te huwen

omdat 'iedereen trouwt' dan de vrouwen uit de hogere beroepsgroepen (Dewaele en Cossey, 1981).

Het vroeg werken, daardoor ook vroeg trouwen en vroeg kinderen krijgen wordt door de arbeidersklasse als vrij vanzelfsprekend bekeken en daardoor ook minder bewust beleefd als in de hogere beroepscategorieën (Kooijman, 1987).

De arbeidersklasse legt ook een sterke klemtoon op de *traditionele rolverdeling* binnen het gezin. Ze hebben een eerder *conformistische* opvatting over de 'rol' van een 'goed' gezinslid. Een 'goede' moeder zorgt voor de huishoudelijke taken, nl. gezondheid, orde en netheid en de kinderen. De vader daarentegen voorziet in het materieel onderhoud van zijn gezin. De hogere beroepsgroepen leggen in hun gezinsrolopvatting eerder de nadruk op 'zelfbepaling', en dus op de individuele privé-mogelijkheden van elk gezinslid (Tax, in De Witte, 1990). Deze polariteit in waardenoriëntatie, namelijk *conformisme versus zelfbepaling* is de rode draad die doorheen de sociaal-culturele opinies van de verschillende klassen wordt gegeven. Alle aspecten verwijzen inhoudelijk naar deze waardenoriëntatie.

Uit het empirisch onderzoek van De Witte komt tot uiting dat de beide beroepscategorieën het traditionele beeld over de rol van de vrouw in de samenleving afwijzen. Naarmate echter het niveau van de beroepsgroep stijgt, doet men dit in sterkere mate. Lager geschoolden zijn ook minder voorstander van werkgelegenheid voor de vrouw en geven de werkgelegenheid voor de man voorrang op deze voor de vrouw. Ze vinden dat het buitenshuis werken van vrouwen tot spanningen leidt in het gezin en dat de kinderen van buitenshuiswerkende moeders te 'beklagen' zijn.

Onder de hooggeschoolden daarentegen is de meerderheid ervan overtuigd dat vrouwen evenveel kansen als mannen moeten krijgen op de arbeidsmarkt. Wat betreft de emancipatie-idee bij de vrouwen zelf komen we tot de constatactie dat de vrouwen uit de arbeidersklasse sterker dit traditioneel rolpatroon als positief ervaren, dan vrouwen uit de hogere sociaal-economische milieus (Soccon-project, in De Witte, 1990). Het kwalitatief onderzoek over de traditionele rolpatronen bevestigt de resultaten van het voorgaand beschreven kwantitatief onderzoek.

Rolpatronen zijn stringenter in de lagere sociale klasse. De relatie tussen moeder en dochter is zeer sterk in deze lagere beroepscategorieën. Meisjes en vrouwen leven, wat betreft gebeurtenissen, ervaringen, normen en waarden, meer in dezelfde wereld dan jongens en mannen. Vrouwen voelen zich in dit milieu ook (h)echt ondersteund door hun wijdivertakt netwerk in het buurtleven en familiebanden.

De polariteit conformisme versus zelfbepaling komt ook sterk tot uiting in de *opvoedingswaarden*. Naarmate de beroepspositie van de werknemers lager is legt men meer nadruk op *conformistische eigenschappen* zoals 'goede manieren hebben', 'netjes en proper zijn' en 'de ouders gehoorzamen'. De *zelfbepalende eigenschappen* zoals 'verstandig en helder kunnen oordelen' en 'willen weten waarom dingen

gebeuren', 'onafhankelijkheid, zelfbeheersing en creativiteit en zelfontplooiing' worden belangrijker gevonden door hogere sociale klassen (Kohn, in De Witte, 1990).

Ook wat betreft *opvoedingsstijl* zijn er duidelijk verschillen vast te stellen tussen de arbeiderscultuur en de middenklasse-cultuur. De lagere beroepsgroepen vertonen een eerder autocratische opvoedingsstijl en benadrukken vooral strengheid, striktheid en controle bij de opvoeding. Men is eerder voorstander van een autoritaire ouder-kind-relatie. Deze strenge opvoedingsstijl sluit goed aan bij hun eerder conformistische waardenoriëntatie. De hogere beroepsgroepen daarentegen bekantonen eerder het verlenen van autonomie in de opvoeding.

De *opvoedingsmoraal* die tot uiting komt in het stelsel van straffen en belonen verschilt in de beide culturen zowel qua frequentie van lichamelijk contact, als qua intentionaliteit. De hogere beroepsgroepen stellen de waarde 'zelfbepaling' centraal. Bij het straffen wordt vooral de invoeling van de norm centraal gesteld. Dit in tegenstelling tot de lagere beroepscategorieën die de 'naleving van de norm' centraal stellen. Er zullen vlijger klappen uitgedeeld worden omwille van het schoteltje dat gebroken is dan omwille van het feit dat het kind de norm van 'niet met het servies te spelen' heeft overtreeden (Dewaele en Cossey, 1981).

Ook voor het aspect *schoolhouding, onderwijsvisie en beroepsspiritieniveau* voor de kinderen verschillen de arbeiders van de bedienden. De *schoolhouding* van arbeiders is globaal genomen minder positief dan deze van bedienden. Ze ervaren de school eerder als een gesloten instelling waar ze worden buitengehouden. Mede daarom nemen ze minder contact op met de leerkrachten en de directie (De Witte, 1991). Lagere beroepscategorieën vertonen een geringere gerichtheid op het 'leren' en 'leerprestaties'. Wel is er een sterke gerichtheid op het behalen van een diploma aanwezig. Dit wordt verklaard door hun eerder *instrumentele instelling* t.a.v. onderwijs. Ze zijn sterker gericht op de praktische bruikbaarheid van de opleiding. Het doel van onderwijs ligt voor hen hoofdzakelijk in het aanleren van een praktisch beroep. Onder de hogere beroepsgroepen leeft een andere onderwijsinstelling. Ze hechten veel waarde aan algemene vorming en kiezen voor hun opleiding vooral in functie van de persoonlijke interesse. Het onderwijs wordt ervaren vanuit een intrinsieke motivatie (De Witte, 1991).

Deze onderliggende onderwijsvisie heeft consequenties voor *onderwijsaspiraties* die ze koesteren voor hun kinderen. De verwachtingen over de onderwijsvorm voor de kinderen stijgt naarmate men stijgt op de sociale ladder. Ouders uit het werkersmilieu hebben eerder beperkte onderwijsaspiraties. Hun keuze voor een onderwijsopleiding is gericht op het aanleren van een beroep. Dit impliceert de keuze voor TSO of BSO. De onderwijsvorm (ASO-TSO-BSO) hangt dus ook samen met de beroepsgroep van de ouders.

Deze opvoedingen hebben grote gevolgen voor de schoolloopbaan van jongeren uit de lagere sociale milieus. Uit het onderzoek van Stimissen blijkt immers dat leerlingen met eenzelfde intelligentieniveau niet afstuderen op hetzelfde niveau. Hoe lager

het beroeps- of onderwijsniveau is van de ouders, hoe groter de kans is dat een leerling met een laag of hoog intelligentieniveau afstudeert in een zwakke richting van het technisch secundair onderwijs. Daartegenover staat dat hoe hoger de beroepscategorie van de ouders is, hoe groter de kans is dat de kinderen, ongeacht het intelligentieniveau, afstuderen in een sterke richting van het algemeen secundair onderwijs (Stinissen, 1987). De schoolhouding van de ouders speelt in deze problematiek een grote rol. Ouderlijke opvattingen over opvoeding en onderwijs leiden in het werkmilieu tot minder goede resultaten in het onderwijs. Dit belet de kinderen een hogere beroepspositie te verwerven. Nochts wenssen de meeste lager geschoolden een 'hoger' beroep voor hun kinderen dan het beroep dat ze zelf uitoefenen. De voorkeur om het eigen beroep 'door te geven' aan de kinderen stijgt naarmate de beroepsgroep stijgt (De Witte, 1991). Als men afkomstig is uit een laag en zwak milieu verhoogt dit de kans op lage functieniveaus en verlaagt dit de kans op hoge functieniveaus in de latere beroepsloopbaan. Deze verschillen in aspiraties tussen sociale milieus zijn constant werkzaam bij elk keuzemoment binnen de schoolloopbaan (Diederen, 1987).

Wanneer we deze bevindingen concreet toepassen op de *studie- en beroepskeuze van meisjes* kunnen we stellen dat meisjes vooral naar hun traditionele huishoudelijke taak worden opgevoed. Ze krijgen een vrij zware erfenis mee aangaande de verdeling van de huishoudelijke taken. Haar taak op de arbeidsmarkt wordt als secundair en ondergeschikt aan haar gezinstak aanzien. Hieraan gekoppeld de striktere gerichtheid op het aanleren van een praktisch beroep, worden meisjes veelvuldig georiënteerd naar BSO en in mindere mate naar TSO. Meisjes uit de lagere sociale klassen hebben over het geheel genomen noch een duidelijke beroepswens, noch een expliciet toekomstperspectief. Voor hen is de toekomst vrij duister (Meijers, 1990). Deze meisjes zijn hoofdzakelijk georiënteerd op het latere huwelijk en gezin. Hun beroep zien ze louter in functie hiervan. Dit impliceert dat ze ervan uitgaan dat hun beroep wordt opgegeven indien de noden van het gezin daarom vragen. Het financiële aspect van het beroep betekent eerder een aanvullend inkomen dan een financiële onafhankelijkheid. Bij de jongens uit de lagere sociale klassen vinden we eenzelfde ideeëngoed terug. Uit het onderzoek van Ravessloot en Peeters blijkt dat, indien aan jongens uit de lagere sociale klassen wordt gevraagd hoe zij hun taken inschatten in een eventueel later huishouden zij resoluut kiezen voor het 'kostwinnersmodel'. Zij zien de opvoeding en huishoudelijke zorg als taken voor de partner. Uit dit onderzoek komen ook een aantal jongens naar voren die 'twijfelen' over de traditionele taakverdeling. Deze schatten opvoeding als een belangrijke en verantwoordelijke taak in. Opvallend is dat deze jongens, afkomstig uit de hogere sociale milieus, nadenken over de keuze en de invulling van het ouderschap, zowel vanuit het perspectief van de vrouw en de man als van het kind (Ravessloot en Peeters, 1991).

Het emanepatorische denken staat duidelijk (?) een stap voor in de hogere sociale milieus, dit in tegenstelling tot de lagere sociale milieus waar de tradi-

tionele waarden en normen en de traditionele rolverdeling stevig geworteld is. Het recent onderzoek van I. Pollet naar de tijdsbesteding van de man biedt anderszijds bewijsmateriaal voor het feit dat het emancipatorische denken zich niet doorzet in de realiteit. De bijdrage van de hogere inkomens en kaderleden aan de huishoudelijke taken ligt beduidend lager dan de bijdrage van de laaggeschoolden. Deze laatste tonen zich dan weer conservatiever t.a.v. de eigenlijke rolverdeling in het huishouden dan de hooggeschoolden (Pollet, 1991).

4.2 Gezinskennmerken

Uit recent onderzoek komt tevens de grote invloed aan het licht van de *gezinskennmerken met name, gezinsgrootte, beroep van vader, beroep van moeder, op de studie- en beroepskeuze van meisjes en jongens*.

Het onderzoek van Brutsaert (1987) toont aan dat de 'gezinsgrootte' bij meisjes een rol speelt bij het bepalen van hun studie- en aspiratieniveaus. Een verklaring hiervoor zoekt de auteur in de 'rolverwachtingen'. Meisjes uit grotere gezinnen zouden vaker in huishoudelijke taken betrokken worden, waardoor hun aspiraties ook eerder naar de verzorgende en dienende studierichtingen zouden uitgaan (Himpens, 1981).

De *rol van de moeder* als specifieke factor is reeds meerdere malen doel van onderzoek geweest. Zowel de beroepsuitoefening van de moeder als haar opleidingsniveau blijkt van invloed te zijn op de studie- en beroepskeuze van de kinderen.

Kinderen uit éénverdienersgezinnen maken minder plannen om verder te studeren dan hun collega's uit 2-verdienersgezinnen. Meisjes gaan meer roldoorbrekende keuzes (b.v. techniek) maken wanneer zij een moeder hebben die buitenshuis gaat werken. Het lijkt erop dat meisjes zich, doordat ze in aanraking komen met de beroepsrol van de vrouw, een minder traditionele geslachtsrol eigen maken (identificatiemodel).

Dunchkolz (1987) postuleert dat meisjes en vrouwen meer behoefte hebben aan carrièremodellen die hen een beeld verschaffen van de mensen die in een bepaalde sector werkzaam zijn. Vrouwen die werkzaam zijn in 'mannenberoepen' kunnen dus een positieve beïnvloeding zijn. Het uit werken gaan van de moeder kan het ambitieniveau van haar kinderen verhogen. Of dit echter een differentieële invloed heeft op de beide seksen is nog niet aangetoond (Denys, 1990).

Uit onderzoek van Thornton en Co (1983) komt naar voor dat de sekserolorientatie van kinderen beïnvloed wordt door de attitudes en gedrag van de moeders t.o.v. de sekserollen. De leeftijd, arbeidservaring en het opleidingsniveau van de moeder blijken daarop wel van invloed te zijn (Dekkers, 1990).

Het is dus hoofdzakelijk de *moeder* die een *enorme beïnvloedende factor* is in de studie- en beroepskeuze van haar dochter. De bijdrage van de *vader* is in dit proces hoofdzakelijk gelegen in het bepalen van het sociaal milieu waartoe de leerling behoort en het feit of hij al dan niet een technisch beroep uitoefent. Het blijkt dat

mannelijke, maar vooral vrouwelijke ingenieursstudenten vaak vaders hebben die werkzaam zijn in technische en natuurwetenschappelijke beroepen.

Het vrij recente onderzoek van Dronkers (1991), dat een verklaring poogt te bieden voor het zo goed als verdwijnen van onderwijsachterstanden van meisjes en vrouwen sinds de jaren '50, zwakt de rechtstreekse invloed van de moeder op de studie- en beroepskeuze van de dochters enigszins af.

Hij verklaart het fenomeen doordat de 'machtsbalans' tussen man en vrouw in het gezin verandert. De volledig ongelijke balans van vroeger is nu meer tot evenwicht gekomen.

Dronkers' bevestigde hypothese stelt dat het niet zozeer de toegenomen invloed van de moeder op de schoolloopbaan van de dochter is die het verdwijnen van de onderwijsachterstand verklaart, maar wel de afgenomen invloed van de kenmerken van de vader op de schoolloopbanen van zijn dochter. Deze machtsafname beperkt zich evenwel tot de vaderlijke invloed op de dochters. Op de zonen blijft de invloed onveranderd, integendeel zelfs vermeerderd. Wanneer we de sekspecifieke bijdrage van de beide ouders op de ontwikkeling van de kinderen van naderbij bekijken blijkt dat de vader vooral via zijn 'harde' maatschappelijke opvattingen zoals prestatiegerichtheid het kind stimuleert. De moeder daarentegen heeft even belangrijke kenmerken t.a.v. de ontwikkeling van haar kinderen, namelijk de eerder 'zachte' gezinsgerichte kenmerken zoals de mate van inleving in de gevoelens van het kind, kindgericht zijn. Deze moederlijke opvoedingswaarden beïnvloeden de ontwikkeling in sterkere mate dan die van de vader (De Witte, 1990).

Samenvatting

Meisjes uit de lagere sociale milieus moeten afrekenen met een dubbele kansarmoede t.a.v. opleiding en beroep. De verschillen tussen meisjes uit hogere en meisjes uit lagere sociale milieus wordt mede veroorzaakt door de fundamentele verschillen in normen en waardepatronen.

In de arbeidersklasse is er een sterkere gerichtheid op de traditionele rolverdeling binnen het gezin. De emancipatie-idee leeft duidelijk minder bij de arbeidersklasse, zowel bij mannen als bij vrouwen dan in de hogere sociaal-economische milieus.

De hogere beroepsgroepen leggen in hun gezinsopvatting vooral de nadruk op 'zelfbeoordeling'. Naarmate de beroepspositie van de werknemers lager is wordt sterk de nadruk gelegd op conformistische eigenschappen.

De lagere beroepsgroepen vertonen een eerder autoritair opvoedingsstijl en de 'naleving van de norm' wordt bij straffen centraal gesteld. De hogere beroepsgroepen daarentegen verlenen meer autonomie in de opvoeding en stellen de 'invloeding van de norm' centraal.

Wat schoolhouding en beroepsaspiratieniveau betreft hebben de lagere beroepsgroepen een eerder instrumentele instelling en een beperkt aspiratie t.a.v. het onderwijs. Dit i.t.t. de hogere beroepsgroepen.

De voorkeur om het eigen beroep 'door te geven' stijgt naarmate de beroepsgroep stijgt.

In de lagere sociale klasse worden meisjes dus hoofdzakelijk voorbereid op hun huishoudelijke rol in het gezin. Haar taak op de arbeidsmarkt wordt gezien als secundair en ondergeschikt. Daarnaan koppelend de eerder instrumentele visie en beperkte aspiraties t.a.v. het onderwijs, worden deze meisjes veelvuldig georiënteerd naar het minder toekomstgericht en vaker opleidend tot de werkloosheid BSO.

Ook de gezinsgrootte, de rol van de moeder, e.d. spelen een rol bij de studie- en beroepskeuze van meisjes.

Zo zouden meisjes uit grote gezinnen vaker in huishoudelijke taken worden betrokken waardoor hun aspiraties ook eerder naar de verzorgende en dienende studierichtingen zouden uitgaan.

Voor al de rol van de moeder beïnvloedt in sterke mate de studie- en beroepskeuze van meisjes. Doordat meisjes in aanraking komen met de beroepsrol van de vrouw (hun moeder) maken ze zich een minder traditionele geslachtsrol eigen (identificatiemodel).

HOOFDSTUK 4

DE PERSOONSKENMERKEN

1. Inleiding

De persoonskenmerken zijn verdeeld in 5 subcategorieën : de psychisch intrinsieke eigenschappen, de sekseverschillen in leerprestaties, de sociaal-psychische eigenschappen en attitudes, de leerstijlen en de leeftijd.

De niet-aangeleerde eigenschappen en dus in hoofdzaak eigen aan de persoon, worden behandeld bij de psychisch-intrinsieke eigenschappen. Deze sekseverschillen zijn echter meer uitzondering dan regel.

Voor al de verschillende leerprestaties zijn een belangrijk onderzoeksdomein. Hier bespreken we zowel de verschillen in leerprestaties als de verschillen in de keuze van vakken die jongens en meisjes maken.

Verworven eigenschappen, m.n. taalangst, zelfconcept en prestatieangst en verworven attitudes t.a.v. exacte vakken vormen het derde deel van dit hoofdstuk. Deze attitudes door de socialisatie verworven, worden persoonskenmerken die latere keuzes sterk kunnen beïnvloeden.

Sekseverschillen in leerstijlen worden apart beschreven. Alle onderzoek op dit gebied is vrij recent. We kunnen dit persoonskenmerk ook nog niet eenduidig onderverdelen. Is het een verworven eigenschap of is het eerder een psychisch intrinsieke eigenschap ?

De verschillende strategische keuzemomenten tijdens het studie- en beroepskeuzeproces worden gevat in de subcategorie 'leeftijd'.

2. Psychisch-intrinsieke eigenschappen

De belangrijkste vaststelling op basis van vele onderzoeken aangaande verschillen in intrinsieke, niet-aangeleerde eigenschappen, is dat een *significant sekseverschil* in een *psychische eigenschap eerder uitzondering is dan regel*. In die onderzoeken waar wel sekseverschillen kunnen worden aangetoond gaat het veel meer om tendensen

dan om duidelijke resultaten. Deze onderzoeken zijn trouwens ook numeriek in de minderheid t.o.v. de onderzoeken waarin geen sekseverschil kan worden aangetoond (Dekkers, 1990).

De eigenschappen die doorheen de onderzoeken verschillend voor de seksen worden geduid, kunnen als volgt worden samengevat. Jongens zouden agressiever zijn, meer onderzoekend gedrag vertonen, actiever zijn en meer zelfvertrouwen vertonen in hun taakuitvoering. Ook vertonen de jongens een voor-sprong in spatiele vaardigheden.

De sekseverschillen in het voordeel van de meisjes zijn nog veel zwakker geprononceerd. De minime verschillen situeren zich op het gebied van het verbaal geheugen, het incidenteel leren, de algemene intellectuele vaardigheid en de analytische vaardigheid. Meisjes zijn ook wat creatiever, hebben een hoger prestatiestreven, zijn gehoorzamer en vertonen meer verzorgend gedrag. Tenslotte zijn ze angstiger en vertonen ook meer zelfrespect (Dekkers, 1990).

Een opvallend onderscheid tussen jongens en meisjes is dat meisjes hun falen vooral aan eigen intellectuele vermogens toeschrijven, terwijl jongens hun falen aan externe factoren wijten.

Meisjes zijn geneigd hun capaciteiten systematisch te onderschatten en hanteren zelfontmoedigende verklaringen voor falingen (Arni Hubbeling, in De Munter, 1991).

Het SOHO-onderzoek van J. Stinissen laat zien dat er geen verschil is tussen jongens en meisjes voor *algemene intelligentie*. Qua persoonlijkheidseigenschappen is er geen verschil tussen beide geslachten voor verantwoordelijkheidszin. Wel zijn jongens dominantier en emotioneel standvastiger en meisjes meer sociaal. Meisjes besteden wel meer tijd aan studie, vertonen meer concentratie en doorzettingsvermogen en studeren grondiger. Ze zijn wel faalangstiger.

Meisjes halen in het secundair onderwijs gemiddeld meer punten dan jongens hoewel ze niet intelligenter zijn. Dit wordt onder meer toegeschreven aan hun betere studiehouding en hun grotere volgzzaamheid (Stinissen, 1987).

Jongens en meisjes zouden ook een fundamenteel verschillende *leerstijl* bezitten. Dit wordt uitvoerig besproken in de subcategorie 'leerstijl'.

Al deze bevindingen moeten wel worden gerealiseerd. Het gaat hier steeds om *tendensen* in de onderzoekresultaten veeleer dan om harde bewijzen.

3. Sekseverschillen in leerprestaties

Heel wat onderzoeken naar sekseverschillen zijn voornamelijk gericht op verschillen in 'leerprestaties'.

In het begin van de lagere school hebben meisjes een leervoorsprong op de jongens. Hun leerprestaties zijn merkkelijk beter. Ze blijven ook minder vaak zitten dan de jongens. Men kan stellen dat de meisjes een voorschoolse socialisatie

hebben gehad die hen maximaal heeft aangepast aan de eisen van het schoolse milieu (Stinissen, 1987).

Wel kunnen er uit onderzoek duidelijke verschillen tussen de beide seksen op gebied van *leerprestaties* worden aangetoond (Jaarsma, 1979).

Meisjes vertonen een superioriteit in taalvaardigheid vanaf het elfde jaar. Deze blijft toenemen in het secundair onderwijs. Jongens daarentegen hebben op het einde van de lagere school een kleine voorsprong in 'rekenen'. Deze verschillen nemen eveneens toe in het secundair onderwijs. Jongens vertonen ook een voorsprong in spatiele vaardigheden tegen het eind van de lagere school. De vastgestelde verschillen zijn wel vrij klein.

In het algemeen vertonen meisjes een duidelijke voorsprong in leerprestaties in de lagere school, met uitzondering voor het vak 'wiskunde'. In het secundair onderwijs nemen deze verschillen duidelijker vormen aan (Dekkers, 1990). Het SOHO-onderzoek toont overeenstemmende resultaten. Voor verbale en vooral voor numerieke intelligentie scoren jongens hoger. Moedertaal daarentegen is een toets waarop meisjes beter presteren. Voor wiskunde presteren jongens beter evenals voor de informatietest geesteswetenschappen.

Voor de totale informatietest positieve wetenschappen is er geen significant verschil tussen jongens en meisjes. Jongens presteren beter voor het onderdeel fysica en meisjes scoren beter op biologie. Voor chemie is er geen verschil (Stinissen, 1987).

Duidelijker en omvangrijker dan de verschillen in leerprestaties aan het eind van de lagere school, zijn de verschillen in de *keuze van vakken* die gemaakt worden door jongens en meisjes.

Uit onderzoeksresultaten kan men afleiden dat *meisjes minder kiezen voor exacte vakken* en er ook lage cijfers voor behalen. Het causaal verband hier tussen is nog weinig onderzocht. Wel werden hiervoor reeds een aantal verklaringen geformuleerd. Men lijkt ondermeer te concluderen dat culturele factoren een grote rol spelen (Van Eck en Volman, 1990).

4. Sociaal-psychische eigenschappen en attitudes : verworven houdingen

Eaalangst - zelfconcept - prestatie-angst

Alle onderzoeken rond zelfconcept en geleverde prestaties zijn het eens dat een gunstig zelfconcept in positief verband staat met hoge leerprestaties (Dekkers, 1990).

In de attributietheorie wordt 'falen' toegeschreven aan bepaalde factoren, attributen. Het oorzakelijk inschatten van deze prestaties gebeurt vanop twee grote dimensies. In de eerste dimensie, de *locus of control*, kan men de prestaties toe-

schrijven aan factoren die buiten zichzelf gelegen zijn (externe locus of control) zoals geluk, moeilijkheidsgraad, e.d. of men kan ze toeschrijven aan factoren die 'binnen zichzelf' gelegen zijn, m.n. talent-inzet (interne locus of control). De tweede dimensie waarlangs geleverde prestaties worden ingeschat is de '*stabiliteitsdimensie*'. Men gaat de prestaties toeschrijven of aan stabiele factoren m.n. aanleg, moeilijkheidsgraad van de taak, of aan instabiele factoren.

In het sekse-onderzoek naar verschillen in leerprestaties wordt overwegend de 'locus of control'-dimensie gehanteerd. Vooral het onderzoek dat specifiek peilt naar sekseverschillen voor exacte vakken laat toe een conclusie te trekken i.v.m. sociaal-psychische sekseverschillen.

Meisjes schrijven hun falen toe aan zichzelf. Hun succes daarentegen wordt eerder aan de geluksfactor toegeschreven en in mindere mate aan zichzelf (Dekkers, 1990). Ze scoren ook hoger op 'angstschalen', wat het behalen van goede prestaties sterk nadelig kan beïnvloeden. Deze angst om te falen heeft alles te maken met een *geringer zelfvertrouwen*. Meisjes krijgen meer negatieve kritiek die betrekking heeft op de kwaliteit van hun geleverde werk. Jongens daarentegen krijgen vaker negatieve kritiek op hun gedrag. Dergelijk interactiepatroon kan mede oorzaak zijn van het feit dat meisjes meer angstig zijn dan jongens als er aanmerkingen op hun werk worden gemaakt. Meisjes neigen er dan ook toe situaties die angst oproepen, te vermijden. Sommige onderzoeken zien dit als de verklaring waarom vrouwen eerder het huwelijk en gezin aangrijpen als toekomstbeeld i.p.v. een eerder 'wetenschappelijke carrière' (Veeken, 1982).

Uit het onderzoek van Simpson (1985) blijkt dat vrouwen hun talent op het gebied van wiskunde en technologie onderschatten. Als reden waarom ze niet kiezen voor een 'wetenschapscarrière' geven de meeste vrouwen meestal een 'genis in aanleg' aan, terwijl mannen eerder 'het genis aan voorbereiding' als reden naar voor schuiven.

In het onderzoek van Berg en Ferber (1983) wordt duidelijk dat voor meer vrouwen dan mannen de ingeschatte bekwaamheid een belangrijke factor vormt in de studiekeuze.

Het onderzoek van Klok verklaart de betere prestaties van jongens op reken-toetsen in de lagere school, met de variabelen 'perceptie van eigen vaardigheden' en 'verwachting van succes' (Van Eck en Volman, 1990).

Naast het zelfconcept en de faalangst speelt ook '*prestatie-angst*' een belangrijke rol in de studie- en beroepskeuze van meisjes. De eisen die aan meisjes in het onderwijs worden gesteld, zijn ambivalent en tegenstrijdig. Enerzijds verwacht men goede schoolse prestaties, anderzijds wordt meisjes bijgebracht dat het niet wenselijk is om betere prestaties te leveren dan de jongens. Meisjes laten best niet zien hoe slim ze zijn, willen ze aandacht van de jongens krijgen. Het leveren van goede resultaten kan ten koste gaan van vrouwelijkheid en populariteit (Veeken, 1982).

Verworven attitudes t.o.v. exacte vakken

Over het algemeen neemt men aan dat *interesse* sterk samenhangt met schoolkeuzes en leerprestaties. Meisjes schrijven hun verminderde prestaties op wiskundevakken toe aan een verminderde interesse in school. Jongens daarentegen schrijven hun vorderingen in het vak wiskunde toe aan het feit dat ze harder werken en er meer belangstelling voor hebben. De relatie interesse en leerprestaties is positief en is sterker bij vakken die als moeilijk worden aanzien.

Lips (1984) concludeert dat vrouwen wiskunde- en wetenschaps cursussen vermijden eerder uit gemis aan interesse dan omdat ze een negatief zelfbeeld hebben.

Wiskunde en natuurkunde worden door veel meisjes als irrelevant beschouwd voor de realisering van hun persoonlijke doelen.

Naast interesse wordt ook de *waarde- en nutinschatting* van exacte vakken veelvuldig als onderwerp van onderzoek gekozen. Deze waarde- en nutconcepten worden dan gerelateerd aan het toekomstbeeld van vrouwen. Dit werd voorheen reeds omschreven in termen van rolconflict en dubbel toekomstperspectief.

Er wordt verondersteld dat veel meisjes afzien van een technische of natuurwetenschappelijke studiekeuze juist omwille van het feit dat deze, door mannen gedomineerde opleidingen, weinig perspectief bieden voor een beroep waarin een combinatie van de beide rollen, gezin en arbeid, mogelijk is. Meisjes ervaren wiskunde als minder nuttig én voor zichzelf, én voor hun toekomstige rol in de maatschappij. Dit versterkt naarmate de meisjes ouder worden (Dekkers, 1990).

Een ander belangrijk element in dit niet-kiezen voor natuurkunde van meisjes is het inschatten van de eigen *prestaties*. De schoolprestaties van meisjes vallen lager uit dan die van jongens voor het vak natuurkunde. Het is aanvechtbaar te stellen dat meisjes minder hoog kunnen presteren. Meisjes krijgen echter wel de boodschap bij hun beoordelingen op school via rapportcijfers en examencijfers, dat hun prestaties minder zijn dan die van jongens.

Een veel gehoord argument is dat meisjes niet voor natuurkunde kiezen uit gebrek aan *zelfvertrouwen*. Volgens Maehr (1983) zijn toekomstige natuurwetenschappers immers weinig gericht op solidariteit en samenwerking. Ze zijn vooral sterk gericht op het eigen ego en op de taak. Ze willen uitblinken en competitie vinden ze zeer aantrekkelijk. Een reden waarom meisjes zich niet aangetrokken voelen tot de exacte vakken zou kunnen zijn dat ze minder vertrouwen hebben in hun eigen capaciteiten, dat ze minder waarde hechten aan competitie en vooral solidariteit en samenwerking hoog in het vaandel dragen (Dekkers, 1990). De sterke negatieve faalangst van vrouwen kan hun prestaties blokkeren. Zo zien vrouwen problemen in bepaalde apparatuur (techniek) meteen als een bewijs van hun onvermogen.

Een andere belangrijke factor in het niet-kiezen voor techniek en exacte vakken is de *onbekendheid* met techniek. Weinig meisjes komen in aanraking met techniek

tijdens hun opvoeding en opleiding. In de basisschool wordt er nauwelijks of geen aandacht geschonken aan technologie. Kiezen voor techniek is tasten in het duister voor de meeste meisjes (Deketelaere, 1991).

Wanneer we naar de motieven peilen van meisjes die toch een wetenschappelijke richting hebben gekozen, kan men ook hier duidelijke sekseverschillen aantreffen. Meisjes hebben in de wetenschappelijke richtingen meer interesse voor het menselijk lichaam, het esthetische, kleur en muziek. Ze vertonen dus duidelijk meer interesse voor de mensgerichte velden dan voor de puur technologische vakken. Meisjes interesseren zich vooral voor de 'aesthetic aspects of science' en jongens in 'technical aspects of science' (De Vries).

Vanuit deze bevinding kan inderdaad worden gedacht in de richting van een meisjespecifieke didactiek van de natuurwetenschappen.

5. Sekseverschillen in leerstijlen

We hebben deze materie bewust niet bij één van de drie voorgaande persoonskenmerken besproken. Gezien de nog vrij recente bevindingen op dit gebied is er ook nog heel weinig gekend betreffende het algemeen kader van de verschillende leerstijlen. Is dit een intrinsiek psychische eigenschap of kunnen we het eerder bij de verworven attitudes categoriseren?

Uit heel wat onderzoek dat de laatste jaren wordt uitgevoerd over leerstrategieën blijkt - gegeneraliseerd - dat vrouwen een andere leerstijl hanteren dan mannen.

Deze onderzoeken komen vooral voort uit de bevinding dat in de 'typische mannenopleidingen' zoals techniek, informatica, wiskunde en natuurkunde vrouwen andere strategieën van leren en probleemoplossen hanteren dan mannen.

Vrouwen *benaderen de werkelijkheid* meer als een geheel. Ze bekijken het probleem van alle kanten. Mannen daarentegen reduceren de werkelijkheid sneller tot een enkel aspect. Ze zijn meer veldonafhankelijk in het oplossen en het bekijken van een probleem.

Het *omgaan met nieuwe kennis* laat ook verschillen zien tussen mannen en vrouwen. Vrouwen willen nieuwe kennis in verband brengen met reeds aanwezige kennis. Mannen hebben het minder moeilijk om nieuwe losstaande kennis aan te nemen. Die emotionele betrokkenheid bij de leerstof is voor vrouwen een voorwaarde om te leren terwijl mannen makkelijker iets leren dat buiten hen staat (De Vries).

Onderzoeker Snit concludeert dat wat cognitieve stijl betreft er vooral verschillen bestaan in de manier waarop mannen en vrouwen hun kennis verwerven. Ze doorlopen daarbij andere stadia. De kennisverwerving bij vrouwen staat voor 'weten door luisteren'. Deze kennis willen ze in een volgende stap van binnenuit voelen en ervaren. Het derde stadium is dan 'weten via welke procedure je tot

kennis komt'. In het laatste stadium maken ze zich los van vaststaande redeneringen en wordt er gekozen voor de integratie van eigen gevoel en verstand.

Mannen volgen een ander proces van kennisverwerving. Ze doen kennis op van anderen en vertellen dat door als eigen kennis. Deze kennis wordt verder verworven door voortdurend in debat te gaan. Het derde stadium bestaat erin de achterliggende argumenten te verduidelijken en te relativeren. Hun proces eindigt bij het 'weten door het gebruik van eigen mogelijkheden : kennis is een talent' (De Vries).

De meeste leersituaties zijn gericht op het denken in systemen. Een probleem wordt zo snel mogelijk in een model of (gesloten) systeem gestopt waarbinnen het dan wordt opgelost. Vrouwen echter proberen het probleem in al zijn geledingen te benoemen, terwijl mannen eerder een rangordening willen aanbrengen.

De theorievorming over de verschillen in leerstijlen is nog zeer jong. We moeten dus bedacht zijn op het gevaar van het maken van generalisaties. De resultaten zijn er echter niet minder interessant om, zeker gezien vanuit het oogpunt van effectiviteitsverhoging van opleidingen (De Vries).

6. Leeftijd

Hierbij richten we ons vooral op de verschillende *strategische keuzemomenten* die zich voordoen in het studie- en beroepskeuzeproces.

Allereerst krijgen we de *overgang van het lager onderwijs naar het secundair onderwijs*. Zoals reeds uitvoerig beschreven, is het jonge kind, zowel door het gezin, maatschappij als school op 12-jarige leeftijd reeds dusdanig gesocialiseerd dat ze zich conform de traditionele rollen gedragen en kiezen.

Meisjes blijken aan het einde van het lager onderwijs minder ambitieus, faalangstiger, minder interesse en kennis op technisch en exact gebied te vertonen dan de jongens.

Wanneer meisjes uit zichzelf kiezen op dit strategisch moment, met een sterke socialisatie-achtergrond en een niet uitgesproken bewuste mening omtrent de maatschappij, zullen ze vooral kiezen voor algemeen vormende en typisch vrouwelijke studierichtingen. Deze trend is reeds zichtbaar wanneer ze op de lagere school 'mijn later beroep' moeten omschrijven in de ons aller bekende opstellletjes. Er doen zich dan 3 soorten beroepswensen voor. De eerste soort is eerder fantasie zoals zuster, koningin, balletdanseres, e.d. De tweede zijn de eerder realistische beroepen, gespeeld in kinderspelletjes : verpleegster, verkoperster, kapster, vaderje en moederje, e.d. De derde soort verhullen de beroepsprofielen van aanverwanten die meestal in de verzorgende of administratieve sfeer liggen. Deze 'spelletjes' gaan voor meisjes al vrij vlug over in harde realiteit (Wyns, 1989).

Op 14-15-jarige leeftijd moeten de meisjes opnieuw een keuze maken. Net op deze leeftijd komt het groeiend 'vrouw-bewustzijn' naar boven. Meisjes besteden veel aandacht aan het 'meisje-zijn' voor de jongens. De typische meisjescultuur, met al zijn valkuilen naar de toekomst toe, wordt op dit moment in al zijn exponenten verinnerlijkt. Tevens is dit het ogenblik dat de meisjes onder de invloed van het 'rolconflict' komen te staan. Gezien deze bezwarende invloeden naar een rol doorbrekende studiekeuze toe, moeten de meisjes in hun studie- en beroepskeuze, op dit ogenblik zeer goed begeleid worden. Dit geldt eveneens voor de vakkenkeuze binnen de gekozen richtingen.

Aan het einde van het secundair onderwijs moet er nogmaals gekozen worden. Op dit ogenblik is voor een aantal meisjes hun toekomstaspiratie reeds vrij duidelijk. Het hebben van een vaste vriend doet hen vrij dikwijls kiezen voor 'nuttige' beroepen naar het latere gezinsleven toe.

Het is dus duidelijk dat men nauwegezet de verschillende problematieken van de verschillende keuzemomenten uit de schoolloopbaan dient te onderkennen wil men daadwerkelijk het meisje positief ondersteunen in haar studie- en beroepskeuze.

Samengevat

Een significant seksverschil als psychische eigenschap is eerder uitzondering dan regel. De onderzoeksresultaten vertonen zwakke tendensen in de richting dat jongens meer onderzoekend gedrag zouden vertonen, actiever zijn, meer zelfvertrouwen hebben, e.d. Meisjes zijn creatiever, gehoorzamer en vertonen meer verzorgend gedrag.

Wel kunnen er op basis van onderzoek duidelijke verschillen tussen de beide seksen op het gebied van de leerprestaties worden aangetoond. Jongens vertonen een lichte voor-sprong in de exacte vakken. Meisjes vertonen vanaf het elfde jaar een superioriteit in taalvaardigheid.

Uit het onderzoek dat specifiek peilt naar seksverschillen in exacte vakken kan men conclusies trekken i.v.m. social-psychische seksverschillen.

Meisjes schrijven een falen toe aan zichzelf, terwijl ze hun succes eerder toeschrijven aan een externe geluksfactor. Ze onderschatten systematisch hun eigen capaciteiten. Ook vertonen ze een 'prestatie-angst' vooral m.b.t. de exacte vakken.

Meisjes neigen minder tot de keuze van exacte wetenschappen omdat ze enerzijds er minder in geïnteresseerd zijn en ook niet de maatschappelijke waarde en het nut ervan kunnen inschatten. Eveneens een belangrijk belemmerende factor is de onbekendheid met de technologie.

Dit alles maakt dat meisjes een weinig positieve houding hebben verworven t.a.v. exacte vakken en technologie.

De laatste jaren wordt ook heel wat onderzoek verricht over seksverschillen in leerstijlen. Vrouwen zouden de werkelijkheid als één geheel benaderen, terwijl mannen deze sneller kunnen reduceren tot één enkel aspect.

Er worden verschillende leerstrategieën gehanteerd door de beide seksen. Momenteel is het onderwijs in exacte vakken didactisch afgestemd op een eerder mannelijke leerstijl.

Een laatste belangrijke determinant die zich situeert op het gebied van de persoonskenmerken is de leeftijd, m.n. de verschillende strategische keuzemomenten die zich voordoen in het studie- en beroepskeuzeproces. De keuzemomenten situeren zich bij de overgang van het lager onderwijs naar het secundair onderwijs, in het midden van het secundair onderwijs en aan het einde van het secundair onderwijs bij de overgang naar het hoger onderwijs. Elk keuzemoment vertoont zijn specifieke problematiek waarop men daadwerkelijk moet inspelen wil men de meisjes positief ondersteunen in hun studie- en beroepskeuze.

HOOFDSTUK 5

SCHOOLSE SOCIALIZATIE

1. Inleiding

Zoals reeds in de vorige hoofdstukken werd besproken, komen de meisjes en jongens 'voorgeprogrammeerd' de school binnen. We kunnen echter geen genoegen nemen met de verwijzing naar voor- en buitenschoolse factoren als afdoende verklaring voor de sekse-ongelijkheid van onderwijskansen. Het 'onderwijs' als complementaire socialisatiefactor moet in de discussie een belangrijke en afzonderlijke plaats krijgen.

Vanuit onderwijssociologische optiek is de school het instrument waarmee de maatschappij een deel van het totale socialisatieproces institutionaliseert, dat de nieuwe generatie gereed maakt ter opvolging van de oude.

Het grootste probleem in het detecteren van sekse-ongelijkheid op mesoniveau is het feit dat we hier eerder stuiten op aspecten die afwezig zijn in het schoolbeleid dan dat er specifieke punten zijn die veranderd kunnen worden. In dit verband spreken we van '*het verborgen leerplan*'. Hiermee wordt alles geduid wat in het onderwijs een leereffect sorteert zonder dat het expliciet wordt nagestreefd.

Deze factoren kunnen in twee grote categorieën worden onderverdeeld, m.n. de pedagogisch-didactische componenten en de hoofdzakelijk structureel-organisatorische context.

In dit hoofdstuk bespreken we de rol van het onderwijs dat t.a.v. de maatschappelijke ongelijkheid in de man-vrouw-verhouding een legitimatiefunctie vervult. Het structureel-organisatorische aspect wordt in het volgende hoofdstuk uitgebreid besproken.

Het hoofdstuk bespreekt systematisch de drie subcategorieën van de schoolse socialisatie, m.n. de pedagogisch-didactische componenten met de leermiddelen, de pedagogische werkvormen en de interactie tussen leerkracht en leerling, het schoolklimaat en de PMS-studie- en beroepsbegeleiding.

Als kader voor het geheel worden eerst de verschillende functies van de school als instituut nader omschreven.

2. De verschillende functies van het instituut 'school'

De belangrijkste functie van het onderwijs, als professionele socialisatie-instantie, is de *reproductiefunctie*. De werking van de school komt voor een deel neer op 'reproductie' van de maatschappij, zodat een zekere continuïteit in onze samenleving kan worden gewaarborgd. Door de steeds veranderende samenleving moet de school ook deze verandering bevorderen, ook al is dat niet haar bewust opzet, net zo min als het 'reproducieren' van de bestaande maatschappelijke vormen. Voor weer een ander deel rent de school verandering af, hoewel ze die poogt te bevorderen en stimuleert ze anderzijds deze verandering, terwijl ze die niet probeert tegen te gaan.

Ten aanzien van de differentieële socialisatie, waardoor de leden van de nieuwe generatie niet allen dezelfde socialisatieprocessen ondergaan en worden voorbereid op diverse gescheiden functies, gedraagt de school zich allerminst als een hulpeloos en machteloos instituut. In deze differentieële socialisatie kiest de school actief positie.

Het onderwijs kan men in deze materie karakteriseren als een tweestromenland. De sociale startpositie is van zeer grote betekenis voor waarschijnlijk eindenmen. "In vrij sterke mate stelt het onderwijs, zowel zij die uiteindelijk maatschappelijk gefortuneerd eindigen als zij die maatschappelijk gedepriiveerd raken, in staat tot een relatief wrijvingsloze overname van het maatschappelijk bestel van de geleidelijk uittrekkende oudere generatie" (Jungbluth, 1982).

Deze reproductie van houdingen en gedragingen, de belangrijkste taak van de school, komt duidelijk tot uiting in de vier functies die het onderwijs vervult (Jungbluth, 1982).

De *selectiefunctie* van het onderwijs is gebaseerd op het meritocratische principe in de samenleving. Alle leerlingen, ongeacht stand of rang, worden beoordeeld op hun feitelijk blijkend talent en ijver. Het selectieproces is gebaseerd op maatschappelijk aanvaarde waarden en normen. Deze bepalen of iemand lager of hoger gekwalificeerd wordt. Deze doelstelling wordt door het huidige onderwijsbestel niet verwezenlijkt. De sociale achtergrond van de leerlingen zou een rol blijven spelen bij de beoordeling van hun kwaliteiten. Alleen nog maar het feit dat het onderwijs vooral is gestoeld op de 'midden-klas-kwaliteiten', maakt dat leerlingen uit de lagere sociale klassen een voorschoolse socialisatie hebben meegemaakt die hen 'onaangepast' in de school doen belanden.

Nauw verwant met de selectiefunctie is de *allocatiefunctie*. Deze verwijst naar de aansluiting tussen het onderwijs en de daaropvolgende positie op de arbeidsmarkt. Worden de leerlingen voldoende door het onderwijs geëquipeerd voor de toekomstige taken die zij in het arbeidsbestel moeten vervullen?

Niet onbelangrijk is ook de nadruk die wordt gelegd op de verwachte 'arbeidshouding' van de leerlingen. Of het hier echter over door het onderwijs te manipu-

leren kwaliteiten gaat dan wel over, door buitenschoolse socialisatie te beïnvloeden, kwaliteiten is een hangend vraagstuk.

De *legitimatiefunctie* van het onderwijs wil de bestaande economische, politieke en ideologische verhoudingen en de bijbehorende waarden- en normenpatronen uitdragen. Het verborgen leerplan vervult hier een belangrijke rol. Aan leerlingen wordt een bepaald beeld van de heersende maatschappij als vanzelfsprekend impliciet of expliciet opgedrongen.

In de *identificatiefunctie* staat het effect van het onderwijs op het zelfconcept van de leerlingen centraal. Dat zelfconcept bevat het geheel van opvattingen over hun eigen kunnen, streven, (on)vermogens, tekorten, enz. De identificatie van de leerlingen onttrekt zich echter gedeeltelijk aan de controle van het onderwijs zelf. Dit maakt dat deze functie heel moeilijk te vatten is binnen het formele instituut 'school' (Jungbluth, 1982).

3. De pedagogisch-didactische componenten

3.1 De leermiddelen

Over het algemeen hebben de leer- en leesboekjes in de kleuter-, lagere en secundaire school een duidelijke rolbevestigende inhoud.

De leesboekjes gebruikt in het lager onderwijs presenteren de wereld als een 'mannenwereld'. De mannelijke eigenschappen komen frequenter naar voor dan de vrouwelijke. Vrouwen treden er voornamelijk op als moeder en huishoudster en steeds in functie van het kind. Vader wordt voorgesteld als de verantwoordelijke voor het knusse gezinnetje, de kostwinner. Meisjes worden afgeschilderd als passief, gehoorzaam, voorzichtig, ingetogen, schrikachtig, flauw. Ze zijn vooral geïnteresseerd in het uiterlijk en helpen moeder flink bij het huishouden. Jongens daarentegen zijn knap, actief, ondernemend, hebben doorzettingsvermogen en lossen de boel steeds op. Deze boekjes houden geen rekening met de veranderende realiteit. Buitenshuiswerkende moeders verschijnen zelden ten tonele. En als dat dan al gebeurt, dan vooral in ondergeschikte beroepen. De boekjes geven een beeld van het rolpatroon van vele jaren geleden. Het voorgeschotelde beeld is nog traditioneler dan de realiteit zelf.

Met de *kleuterboeken* is het al even erg gesteld. Uit een analyse van 200 kleuterboeken blijkt dat vrouwen, hoewel ze de helft van de bevolking uitmaken, niet in overeenstemming met dat aandeel tegenwoordig zijn in de kinderboeken. Zowel de kinderen als de andere personages (zoals dieren, e.d.), worden steeds in de stereotype geslachtsrollen afgebeeld (Himpens, 1981).

Dit moet echter voor een deel worden gelaiveerd. Er wordt de laatste jaren heel wat aandacht geschonken aan het 'goede' kinderboek. Prachtige realistische

en roldoorbrekende kinderboeken zijn op de markt verschenen. Of deze echter de weg gevonden hebben naar de klas en de aloude Tiny's hebben kunnen verdienen is wel de vraag. Voor heel wat klassen kunnen we inderdaad stellen dat het goede kinderboek zijn intrede heeft gedaan.

De leerboeken uit het *secundair onderwijs* vertonen dezelfde kenmerken. De vrouw wordt overwegend in haar traditionele rol voorgesteld. In de *geschiedenisboeken* wordt de vrouw ofwel te weinig ofwel niet betrokken bij de gebeurtenissen. De verdiensten van de vrouwen in het vroege christendom, in de Middeleeuwen worden amper vermeld. Nochtans, doordat het huishouden niet gescheiden was van het arbeidsproces had de vrouw een wezenlijk aandeel in het productieproces. Wel worden telkens de verdiensten van de mannenkloosters vermeld. Aan de grote culturele uitstraling van de vrouwenkloosters n.l. de eerste tekstopieërs, de eerste mystieke werken, wordt amper aandacht besteed. Over de heksenverbrandingen wordt weinig vermeld. Deze vrouwen revolteerden tegen het patriarchale systeem en uitten aldus hun streven naar onafhankelijkheid. Ook het aandeel van de vrouwen in de Franse Revolutie wordt amper besproken. Zij streden toch voor gelijk loon, betere arbeidsvoorwaarden, afschaffing van de kinderarbeid. Vrouwen komen wel op de voorgrond als religieuze figuren of als verleidsters of als sluwe vrouwen (Cleopatra). Echter over de sterke, actieve en bewuste vrouw uit het alledaagse leven wordt weinig geschreven (Mottier, 1982).

De *natuurkundeboeken* geven ook nog steeds de traditionele beroepenverdeling weer. Zo worden beroepen als monteur-garagist steeds als mannelijk voorgesteld.

De *taal* die gebruikt wordt in het onderwijs, zowel in de boeken als door de leerkrachten is eveneens discriminerend. 'Hij' wordt gebruikt voor iets 'mannelijks' en tevens voor iets 'geslachtsneutraal'. Enkel en alleen de echt vrouwelijk definieerbare dingen krijgen een 'zij'. Het mannelijke domineert ons taalgebruik. Onderzoek wijst uit dat de meeste mensen bij seksneutrale waarden zoals bakker, mens, medeburger, voorzitter eerder aan mannen denken dan aan vrouwen (Verhulst, 1988). Onze taal wordt niet enkel door het mannelijk woordgebruik overheerst, maar tevens ook door de mannelijke beeldvorming die als krachtiger en waardevoller wordt ervaren.

3.2 Pedagogische werkvormen-methoden

Dat vrouwen en mannen een verschillende leerstijl hanteren, werd reeds uitvoerig beschreven bij de persoonskenmerken. Vooral in de 'typische mannenopleidingen', m.n. techniek, informatica, natuurkunde en wiskunde, komt dit sterk tot uiting.

Het natuurkunde-onderwijs wordt momenteel op een vrij theoretische en abstracte wijze aangeboden. De meisjes die vooral behoefte hebben aan een concrete en contextrijke natuurwetenschap, worden hierdoor gediscrimineerd. Ze

verliezen hun interesse en gaan als gevolg hiervan natuurwetenschappen en techniek niet opnemen in hun verdere studiekeuze (Veecken, 1982).

Nochans zijn meisjes erg gemootiveerd om concrete proeven te doen. Ze slaan er ook prachtig in bij een zelf uitgevoerde opdracht, meer dan naar behoren te presteren. Spijtig genoeg geven de leerkrachten niet steeds informatie die nodig is om de proeven en de theorie volledig te kunnen gebruiken. Ze gaan er vanuit dat deze kennis reeds aanwezig is bij de meeste leerlingen (lees : jongens). De leerkracht houdt geen rekening met de verschillende socialisatie van jongens en meisjes. Jongens hebben zich meestal vroeger al kunnen bezighouden met het uit elkaar halen van stopcontacten, radio's, e.d. Deze praktische backgrond missen de meeste meisjes. Zo wordt er reeds van bij de start gediscrimineerd.

Meisjes zouden meer profijt uit het onderwijs halen indien de didactiek van het natuurkunde-onderwijs grondig wordt aangepast. Een veilige en uitnodigende sfeer om mee te participeren, geschikte moeilijkheidsgraad voor de leerlingen, concreet en contextrijk stofferen van de theoretische principes, gericht zijn op de concrete eindproducten en het aanhalen van de maatschappelijke relevantie vormen reeds een begin. De leerkrachten moeten ook voortdurend op hun hoede zijn dat jongens en meisjes op eenzelfde wijze kunnen participeren aan de les. Vele onderzoekers zijn ervan overtuigd dat bij een dergelijke didactiek niet enkel de meisjes zouden baat hebben (Van De Meent, 1990).

Het onderzoek van Galton (1981) beschrijft de verschillende *doceerstijlen*. Uit Clusteranalyse kon hij 3 stijlen distilleren, m.n. de probleemoplossers, de op-de-hoogte-stellers en de vragen-stellers. De doceerstijlen hangen nauw samen met de sekse van de leerkracht en het vak dat deze doceert. Ook blijkt dat de ene doceerstijl meer geschikt is om de cognitieve doelen te bereiken terwijl de andere vooral een invloed heeft op de attitude van de leerlingen t.o.v. het betreffende vak. De mate waarin jongens en meisjes profijt hebben van deze drie doceerstijlen is verschillend, zowel wat de cognitieve als wat de affectieve leerresultaten betreft.

3.3 Interacties leerkracht-leerling

Jongens en meisjes verschillen duidelijk in achtergrond wanneer zij de hoofdzaaklijk feminiene omgeving, de school, betreden. Waar de jongens thuis aangemoedigd werden in hun onafhankelijke levensstijl, activiteit en inactiviteit wordt er op de school van hen aanpassing, ordeijkheid en gehoorzaamheid gevraagd. Dit is precies de geslachtsrol waartoe het meisje is opgevoed. De meisjes komen dus volledig geadapteerd het schoolleven binnen en zouden dus uit hun socialisatievoorsprong heel wat profijt kunnen halen. Dit gebeurt echter niet. Hiervoor zijn verschillende mechanismen verantwoordelijk.

Aan de hand van onderzoeken, geïnspireerd op het 'Pygmalion-effect' (onderzoek van Rosenthal en Jacobson) komen we tot de vaststelling dat leerkrachten specifieke *vooroordelen, verwachtingen en attitudes* hebben. Zij ontkomen evenmin aan hun eigen seksespecifieke socialisatie.

Uit het onderzoek van Kalfspeek (1984) blijkt dat leerkrachten *vooroordelen* hebben t.o.v. de seksen. De leerkrachten denken dat meisjes meer inzet tonen en de jongens meer inzicht. Meisjes zijn volgens hen liever, ijveriger, rustiger en serieuzer. Jongens denken meer door en leggen meer verbanden tussen verschillende onderdelen. Leerkrachten menen eveneens dat jongens meer aanleg hebben voor de abstracte vakken zoals wis- en natuurkunde. Ze zien meisjes vooral in termen van karaktereigenschappen terwijl de jongens hoofdzakelijk in termen van prestatie-capaciteiten worden beschreven.

Richs (1973) komt tot de vaststelling dat leerkrachten van mening zijn dat meisjes en jongens ook zelf verwachten dat ze verschillend worden behandeld. Meisjes zouden volgens hen verwachten dat ze met meer consideratie, op zachtzinnige en vriendelijke wijze worden behandeld. Jongens verwachten daarentegen een meer autoritair optreden. De leerkrachten vinden dat het niet hun verantwoordelijkheid is om de sekserollen te beïnvloeden doorheen hun lesgedrag.

Volgens de 'self-fulfilling prophecy' hebben deze seksspecifieke verwachtingen grote gevolgen voor de prestaties van jongens en meisjes.

Vele leerkrachten geven een seksegebonden voorkeur aan in het voordeel van jongens. Ze vinden jongens aangename in de les omdat ze actiever zijn, opener, eerlijker, meer bereid om ideeën uit te wisselen, e.d. De enige reden waarom ze soms de voorkeur geven aan de meisjes is omdat deze makkelijker te disciplineren zijn. Het zijn juist die voorwaarden waar men als leerling in een school aan moet voldoen en waartoe men als meisje van in het begin wordt gesocialiseerd die tevens als negatieve eigenschappen worden gewaardeerd in het onderwijs (Himpens, 1981).

Schulz omschrijft dit fenomeen als een soort vicieuze cirkel. "Meisjes worden gesocialiseerd om aan de voorwaarden van de school te voldoen, maar door de negatieve houding t.o.v. deze karaktereigenschappen is het tevens mogelijk, hun prestaties lager te waarderen" (Dekkers, 1990).

Een ander en heel belangrijk mechanisme dat de prestaties van leerlingen beïnvloedt, is de wijze waarop vooroordelen, verwachtingen en attitudes van leerkrachten *in de klas tot uiting* worden gebracht. De leerkrachten gaan op een meer vriendschappelijke wijze, aardiger, met meer aandacht en met meer interesse om met die leerlingen van wie zij verwachten dat ze goede prestaties zullen leveren. Zij spannen zich meer in voor die leerlingen die het in hun ogen goed zullen doen. De eisen die ze aan deze leerlingen stellen liggen hoger. Uit de meeste onderzoeken over *interactie tussen leerkracht en leerling* (o.a. dat van Jungbluth) komt tot uiting dat vooral meisjes worden gemarginaliseerd.

De interactie in de les is niet gelijk verdeeld over alle leerlingen. Leerkrachten nodigen jongens meer uit om actief deel te nemen aan het interactieproces. Er gaat gemiddeld iets meer dan 1/3 van de aandacht naar de meisjes, de rest naar de jongens.

Een reden waarom er meer interactie is tussen de leerkracht en jongens is het feit dat jongens doorheen hun gedrag vaker de lesorde verstoren; ze roepen door de klas, protesteren duidelijk wanneer ze niet akkoord gaan, ze nemen ongevraagd het woord, e.d. Voor al deze houdingen worden de jongens door de leerkrachten berispt. Meisjes daarentegen zijn volgzamer en minder luidruchtig. Hun verzet is minder agressief en opvallend. De leerkracht dient daar dus niet zoveel energie en aandacht aan te besteden; de meisjes doen toch braaf wat er van hen wordt gevraagd. Vooral naar de jongens gaat hun aandacht uit, want die moeten ze 'le vriend' kunnen houden doorheen hun berispingen, anders wordt het lesgeven heel moeilijk.

Naast de frequentie van de interactie, bestaat er ook een duidelijk verschil in *inhoud en aard van de interactie* tussen de leerkracht en de beide seksen.

Jongens krijgen niet alleen vaker standjes van de leerkrachten omwille van hun ordeverstoringen; ze worden ook meer bekritiseerd voor hun prestaties. Slecht presterende jongens worden meer bekritiseerd dan slecht presterende meisjes. De kritiek t.o.v. meisjes en jongens is gericht op een ander soort van gedrag. Jongens krijgen vooral negatieve kritiek bij het overtreeden van regels en bij gebrek aan motivatie. De negatieve kritiek bij meisjes richt zich hoofdzakelijk op de inhoud van hun werk. De positieve kritiek richt zich bij meisjes daarentegen vooral op ijver, netheid en motivatie terwijl jongens vooral geprezen worden voor hun prestaties. Het gevolg hiervan kan zijn dat meisjes hun talen toeschrijven aan hun eigen kunnen, terwijl jongens dit eerder toeschrijven aan externe factoren.

Jongens worden vaker gecorrigeerd dan meisjes en hun werk wordt ook positiever geëvalueerd door de leerkrachten. De leerkracht benadert de jongens ook individueler dan de meisjes die veelal in groep worden aangesproken. Dit persoonlijk aanspreken is voor de leerlingen een belangrijke graadmeter voor het zich gewaardeerd voelen.

De ongelijke verdeling van interacties tussen meisjes en jongens is eveneens te merken bij de *onderwerpen* waarover de leerkrachten de leerlingen aanspreken. Meisjes krijgen eerder vragen en opmerkingen over aangelegenheden die niet direct met de leerstof te maken hebben (privé, familie, ...). Jongens daarentegen worden over de leerstof aangesproken. Ook de *manier waarop* jongens en meisjes worden aangesproken is verschillend zowel kwantitatief als kwalitatief. Jongens kunnen met een breder gamma woorden worden aangesproken, nl. jongen, man, vriend, vent, kameraad, dan meisjes waar men zich beperkt toch meisje, kind, kinneke, ... Ook kwalitatief wordt er met jongens meer geïnterageerd. Zij krijgen sterkere aanmoedigingen of afkeuringen (Verhulst, 1988).

Uit het onderzoek van Hubbeling blijkt dat meisjes minder *denktrangen* krijgen. "Jongens worden ook vaker geholpen om tot een goed antwoord te komen. Het is alsof de leerkracht ervan uitgaat dat de jongen het eigenlijk wel weet, maar alleen

een beetje moet geholpen worden. Bij meisjes wordt veel minder vlug aangomen dat ze het weten. Ze zullen dus ook minder vlug succes beleven" (Himpens, 1981).

Ook de sekse van de leerkrachten is mede bepalend voor de verschillende aanpak van jongens en meisjes. Vrouwelijke leerkrachten zouden meer rol bevestigend optreden. Zij houden zich sterker aan schoolse normen, orde, discipline, e.d. Bij mannelijke leerkrachten heerst er een lossere sfeer in de klas. Ze zouden de leerlingen meer motiveren via zelfactiviteit en zouden minder onderscheid maken tussen meisjes en jongens (Himpens, 1981).

Uit een onderzoek in het kleuteronderwijs van Serbin (1973) en Fargot (1978) komt eveneens naar voren dat de leidsters vaker reageren op ordeverstoringen van de jongens dan van de meisjes. Ze hebben meer aandacht voor meisjes die dicht bij hen in de buurt zijn dan voor meisjes die verder zijn. Voor jongens geldt dit niet. Kleuterleidsters versterken op deze wijze de fysieke nabijheid en de afhankelijkheid van meisjes. Jongens krijgen dus globaal meer aandacht dan meisjes. Ook worden jongens vaker bekrachtigd wanneer ze vrouwelijk gedrag vertonen dan meisjes die mannelijk gedrag vertonen.

Meisjes worden dus echt wel gediscrimineerd in de dagdagelijkse klaspraktijk. Juist die eigenschappen die voortkomen uit hun voorschoolse socialisatie en hen een aangepaste houding voor het schoolgebeuren meegeven, zijn verantwoordelijk voor het minder geliefd zijn bij de leerkrachten. Hun aangepaste socialisatie levert hen dus geen enkel profijt op in het onderwijs.

Toch dienen deze resultaten enigszins te worden gerealiseerd. De verschillen in intelligentie en karakter zijn meer bepalend dan het verschil in sekse i.v.m. de verschillende benadering van leerkrachten t.o.v. de leerlingen. De verschillen tussen de individuele personen zijn groter dan het verschil tussen de geslachten.

Wel moet worden gehandhaafd dat in een gemengde klas de jongens zich dominantier en koppiger opstellen en hun standpunt hardnekkiger verdedigen.

Leerlingen die van jongensaf gemengd onderwijs hebben genoten laten zich minder door typisch seksegebonden gedrag opmerken (Verhulst, 1988).

4. Schoolklimaat

4.1 Instapdrempel

Tot nog toe werden nijverheidstechnische richtingen hoofdzakelijk door de jongensscholen ingericht. Als meisje een 'toekomstgerichte en roldoorbrekende studiekeuze doen, wil zeggen in een jongensklimaat instappen. Dit overwicht aan jongens is één van de belangrijkste drempels waarom meisjes traditionele keuzes maken.

Uit het onderzoek van A. Deketelaere (1990) blijkt dat de beleving rond de instap in een overwegend jongensklimaat afhankelijk is van de ervaring die men heeft met coëductie. Meisjes uit een voorheen gemengde klasgroep melden geen moeilijkheden bij de integratie in de jongensgroep. Men is gewoon om met elkaar om te gaan. Anders is het met meisjes die tot dan toe in een homogene meisjesklas zaten. Zij hebben wel te kampen met problemen in het overwegend jongenspubliek dat hen 'aangaapt en later ook 'uitest'. Meisjes hebben af te rekenen met verschillende dilemma's. Vooreerst is er het dilemma van de zitplaats. Veel meisjes zijn bang voor het plagen van de klasgroep wanneer ze naast een jongen gaan zitten. Hetzelfde geldt voor de jongens. Een ander dilemma doet zich voor wanneer de klas een leerkracht plaagt. De meisjes willen daar niet altijd aan deelnemen, maar durven dikwijls niet anders uit schrik om anders voor een 'engeltje' aanzien te worden.

Vooraf uit de gedetailleerdheid en de heftigheid waarmee de meisjes vertellen over het verschil met een meisjesgroep, kan men afleiden dat de kennismaking met een jongensklas toch wel een 'cultuurshock' betekent.

4.2 Klasankleding en -rituelen

Aan de sfeer en aankleding van de klas kan men meestal reeds duidelijk merken of het om een meisjes- dan wel om een jongensschool gaat.

Een meisjesklas is lieflijker, knusser en gemoedelijker ingericht. Een jongensklas daartegenover kan eerder kaal overkomen, met veelal prenten over sport en techniek aan de muur.

De inrichting van de klas door de leidster (in het kleuteronderwijs) kan eveneens een flinke bijdrage leveren in rolpatroonbevestiging. Zo kan de poppenhoek heel knus worden aangekleed en de timmer- en knutselhoek, in de tegenovergestelde hoek gelegen, eerder kaal en zakelijk zijn uitgerust. Hierdoor zouden meer meisjes naar de poppenhoek kunnen trekken en worden jongens misschien veel eerder aangesproken door de knutselhoek.

Ook klasrituelen kunnen een uiting zijn van rolbevestiging. Wordt er aan meisjes frequenter gevraagd om het bord schoon te vegen en om orde te houden in de klas dan aan jongens?

5. PMS-studie- en beroepskeuzebegeleiding

De einddoelstelling, zoals in de wettekst wordt vermeld, over de werking van het PMS luidt als volgt: 'maximale ontplooiingskansen bieden t.a.v. de harmonische persoonlijkheidsontwikkeling en het individueel en maatschappelijk welzijn'.

Het eigene van het PMS ligt in de specifieke bijdrage van het multidisciplinair team, de autonome opstelling t.a.v. de jongere en de continuïteit van de begeleidingshulp over de grenzen van de jaarclassen heen. Sinds de zeventiger jaren

maakt de klinisch georiënteerde aanpak meer plaats voor de procesaanpak. De aandacht verschuift van de momentaan probleemoplossende hulp naar het ondersteunen van een ontwikkelingsproces. Ook de gedachte dat keuzebegeleiding een taak is van de school vindt doorgang.

Het voornaamste doel van de keuzebegeleiding is de rol van de zelfbepaling t.a.v. de school- en de beroepsloopbaan trachten te vergroten.

Men is het doorgaans eens over de hoofdcomponenten van deze begeleiding.

Allereerst worden de jongeren geholpen om een *breder en accurater* zicht op en *inzicht* in de onderwijs- en beroepenwereld te verwerven. Ze krijgen een *horizontverruiming*. Daarnaast probeert de begeleiding *het zelfbeeld van de jongeren te verhelderen* door hen beter inzicht te doen krijgen in de eigen mogelijkheden, interesses en waarden. Uiteindelijk worden ze gestimuleerd in het maken van verstandige keuzes door een voortdurend proces van het tegen elkaar afwegen van persoonlijkheid en kansen. Belangrijk is dat *leren kiezen* het zich eigen maken is van de vaardigheden, het *kunnen* kiezen en de durf om te kiezen (Taborsky, 1984).

De nadruk komt bij de studie- en beroepskeuzebegeleiding meer te liggen op het *proces* van de keuze dan op het product. Dit veronderstelt een continue begeleiding van de leerlingen, de ouders, leerkrachten en de directies. De taak van studie- en beroepsbegeleiding van het PMS kan dus niet als louter adviserend en informatieverstrijkend worden betiteld. Het PMS doet aan loopbaanopvoeding. Deze begeleidingsmomenten worden een geïntegreerd deel van het totale curriculum (Bekaert, 1991).

Het probleem van de PMS-werking naar dit 'loopbaandenken- en planning' is dat hun advies *louter adviserend en dus nooit bindend* is. Het PMS adviseert vooral op basis van objectieve gegevens, m.n. technisch inzicht, interesses, e.d. Daarnaast zijn er echter ook subjectieve elementen die uiteindelijk de keuze gaan bepalen.

Toch verloopt de inhoudelijke opvolging van deze taken niet in elk PMS-centrum even nauwgezet. Dit blijkt uit de volgende resultaten van de PMS-advisering naar TSO en BSO toe.

De advisering van het PMS naar BSO en TSO wordt momenteel door het PMS zelf nog te veel als een noodoplossing beleefd. Er is te weinig voeling met de TSO- en BSO-richtingen. Men is er te gebrekkig over geïnformeerd. De leerkrachten en PMS-mensen zijn meestal ASO-producten en hebben dus heel weinig contact gehad met deze richtingen. Dit marginaliseren van TSO en BSO maakt dat heel wat leerlingen via een waternalstelsysteem in deze richtingen terecht komen waardoor de motivatie dikwijls ver te zoeken is (Kesters, 1989).

Daarnaast moet het PMS zich bewust zijn van de bestaande maatschappelijke rolverdeling tussen man en vrouw. De belangrijkste taak van het PMS, voor een emancipatorische studie- en beroepskeuze ligt allereerst in het '*informatie verschaffen*'. Het betreft zowel de interne als de externe informatie. De externe informatie handelt over de verschillende studierichtingen, vakkenpakketten, arbeidsmogelijkheden, e.d. Voor de interne informatie wordt er een programma uit-

gewerkt per leerling waarin deze een zicht krijgt op zichzelf, zijn eigen mogelijkheden, interesse, studiemethode, e.d.

Momenteel adviseert men niet altijd even roldoorbrekend. Meisjes krijgen niet steeds de meest objectieve informatie voorgeschoteld. Uit het onderzoek van M. Vrijens van het LIOO blijkt dat de meisjes niet zo uitvoerig worden geïnformeerd over eventueel niet-traditionele studiekeuzes. De informatie wordt ook weinig enthousiast overgebracht. Heel dikwijls betreft het dan enkel informatie over de studierichtingen die in de huidige school worden aangeboden. Dit is vooral een structureel probleem dat later zal worden besproken (Vrijens, 1988).

Meisjes worden ook niet altijd op hun waarde geschat door de PMS-adviseurs. L. Thys toont in het onderzoek over het profiel van BSO- en TSO-leerlingen aan dat meisjes duidelijk anders worden georiënteerd dan jongens. Voor jongens van het 2de jaar BSO-BVO worden er 4 keer zoveel TSO-heroriënteringen voorgesteld dan voor meisjes. Een dergelijk opvallend groot verschil tussen jongens en meisjes kan men niet verwachten op grond van verschillen in capaciteiten tussen BSO-jongens en BSO-meisjes. De beide groepen verschillen immers niet van elkaar inzake gemiddelde intelligentescores. De pedagogische ambities liggen dus hoger t.a.v. jongens. Bij meisjes doet het er blijkbaar minder toe of ze nu in een beroeps- of in een technisch niveau verder studeren.

Voor de heroriëntering na het tweede jaar TSO krijgen we dezelfde grote verschillen tussen meisjes en jongens, doch nu in omgekeerde zin. Meisjes worden nu 4 keer meer geheroriënteerd naar BSO dan jongens.

Jongens worden gemakkelijker op hogere niveaus gehouden of gestimuleerd tot overgangen naar hogere niveaus en meisjes worden gemakkelijker op lagere niveaus gehouden of gestimuleerd tot overgangen naar beneden toe (Thys, 1987).

Men moet eveneens rekening houden met de adviezen die door de 'klasseraad', bestaande uit de betrokken leerkrachten en de directie, worden getormuleerd. Veel leerlingen worden op advies van de klasseraad ge(her)oriënteerd naar (andere) richtingen. Meestal worden onderwijsvormen die door de school zelf worden ingericht, geadviseerd. Dit moet zeker mee in rekening worden gebracht wanneer we deze resultaten kritisch willen bespreken.

Het PMS dient te werken aan een emancipatorisch en roldoorbrekend waardepatroon van waaruit men actief de studie- en beroepskeuze kan begeleiden. Het zou een groot voordeel zijn indien de begeleiding vanuit de school kon verzorgd worden. De integratie moet zich anderszins wel behoeden voor een in-elkaar-schuiven van taken. Keuzebegeleiding mag niet als een schoolvak worden aanzien. Wanneer de externe mogelijkheden van elk keuzeplan beperkt worden, is het zeker van wezenlijk belang om de inwendige weerbaarheid van het individu te vergroten.

Bij het studie- en beroepskeuzeproces wordt echter door jongeren weinig invloed toegekend aan het PMS. Vooral de *ouders* spelen hierin een belangrijke rol. Hun

invloed zou het grootst zijn bij de overgang van LO naar SO. Naast de invloed van de ouders wordt er hoofdzakelijk naar de invloed van de leerkracht (Klas-titularis en/of meest vertrouwde leerkracht) op de studiekeuze verwezen. Het PMS komt slechts op de 4de plaats te staan.

Samengevat

De huidige leermiddelen vertonen nog steeds een sterk rolbevestigende inhoud. Zowel op kleuter- als op lager onderwijsniveau. Vrouwen en meisjes worden afgeschilderd als traag, bang, huishoudelijk ... terwijl jongens en mannen uit werken gaan, stoer doen, klusjes opknappen, e.d. Het voorgeschotelde beeld is nog traditioneler dan de realiteit zelf. Zowel de inhoud als de taal van de leerboeken wordt overheerst door de mannelijke norm.

De didactische uitwerking van het natuurkundeonderwijs en andere exacte opleidingen sluit voornamelijk aan bij de mannelijke leerstijl. Door het niet kaderen van de materie tegen de werkelijkheid als geheel verliezen veel meisjes hun interesse in dergelijke vakken.

Tevens worden de meisjes gediscrimineerd omwille van het feit dat leerkrachten in hun onderwijs een zekere 'voorkennis' veronderstellen die meisjes niet altijd hebben omwille van hun verschillende socialisatie.

Eén van de belangrijkste schoolse socialisatie-factoren zijn de verschillende interacties van de leerkracht met jongens en meisjes. Leerkrachten koesteren verschillende verwachtingen t.a.v. meisjes en jongens. Meisjes worden eerder gezien in functie van karakter-eigenschappen en jongens eerder in termen van capaciteiten. Meisjes hebben een socialisatie in hun voordeel achter de rug om aan de voorwaarden van de school te voldoen. Toch zijn het juist deze eigenschappen die door de leerkrachten minder worden gewaardeerd. De aard, inhoud, frequentie van de interactie verschild duidelijk afhankelijk van het geslacht. Er wordt vaker met jongens in interactie getreden dan met meisjes, ook al is dat omdat ze meer tot orde worden geroepen. Jongens worden vooral positief aangesproken op de inhoud van de materie, op hun prestaties, terwijl bij meisjes vooral verwezen wordt naar hun inzet en andere externe factoren. De negatieve kritiek daarentegen richt zich bij jongens op orde, netheld, e.d. terwijl dat bij meisjes gericht is op de inhoud van hun werk. Dit kan leiden tot een sterk verminderd zelfvertrouwen bij de meisjes.

De verschillende interactie naar de beide geslachten toe kan men reeds van in de kleuterschool detecteren.

Het schoolklimaat vormt een reële, belangerende factor in de rol doorbrekende studiekeuze. Kiezen voor een mijwerheidstechnische richting is meestal kiezen voor een jongensschool. Deze instap schrijkt vele meisjes af.

De laatste jaren groeit de idee om bij de studie- en beroepskeuzebegeleiding meer de nadruk te leggen op het proces dan op het produkt en daadwerkelijk aan loopbaanopvoeding te werken. De begeleidingsmomenten worden een geïntegreerd deel van het totale curriculum. Deze inhoudelijke opvoeding wordt echter niet door elk PMS-centrum even ter harte genomen. De PMS-advisering naar BSO en TSO toe voor jongens en meisjes verloopt nog meestal via een waterafstelsysteem. Er worden veel meer meisjes dan jongens gel(her)orïen-

teerd naar BSO, dan naar TSO. Men heeft hogere pedagogische ambities voor jongens dan voor meisjes.

HOOFDSTUK 6

DE STRUCTUREEL-ORGANISATORISCHE FACTOREN

1. Inleiding

De huidige positie van de meisjes in het onderwijs en op de arbeidsmarkt is niet enkel het gevolg van buitenschoolse socialisatie, persoonskenmerken en het pedagogisch-didactisch handelen in de school. De structurele belemmeringen op gebied van de onderwijsorganisatie is een evenzeer, misschien zelfs een grotere, beïnvloedende factor.

Deze categorie staat niet los van de 'de schoolse socialisatie'. Ze beïnvloeden elkaar wederzijds en kunnen eigenlijk ook in elkaar worden opgenomen. Tezamen vormen ze voor een groot deel het verborgen leerplan van de school.

De afsplitsing van de structureel-organisatorische factoren is mede tot stand gekomen op basis van praktische overwegingen. Deze factoren worden immers als fundamenteel belangrijk aanzien in het studie- en beroepskeuzeproces en worden dan ook afzonderlijk besproken.

Er zijn vier verschillende determinanten opgenomen in dit hoofdstuk, m.n. de samenstelling van het leerkrachtenkorps, coëductie, onderwijsaanbod en -planning en de structurele verbondenheid van het PMS met de school.

2. Samenstelling van het leerkrachtenkorps

De positie van mannen en vrouwen in het leerkrachtenteam is een getrouwe afspiegeling van de maatschappelijke man-vrouw-verhoudingen.

Binnen de onderwijsorganisatie hebben mannen over het algemeen andere functies en andere kwalificaties dan vrouwen. Mannen bezetten hogere functies van waaruit ze meer invloed kunnen uitoefenen op de onderwijsorganisatie.

Voor de meisjes zijn de vrouwelijke leerkrachten, na de vrouwen in hun leefsituatie, m.n. de moeder, de voornaamste identificatiemogelijkheid. De positie

van de vrouwelijke leerkrachten binnen het onderwijs is dus een factor die van grote invloed kan zijn op de schoolloopbaan van de meisjes.

In de *kleuterschool* werken vrijwel uitsluitend vrouwen. Kleuterleiders zijn nog meer uitzondering dan regel. De jongens en meisjes krijgen hier een duidelijke bevestiging van de maatschappelijke situatie. Ze krijgen het idee, gezien de mannelijke afwezigheid, dat het omgaan met kleine kinderen, het verzorgen en het opvoeden ervan een vrouwenzaak is. De lage status van het beroep, die eveneens tot uiting komt in het lage salaris en de vlakke loopbaancarrière, bevestigt de status van de vrouw in het arbeidsproces.

In het *lager onderwijs* geven verhoudingsgewijs veel meer vrouwen dan mannen les. We merken dat vrouwen meer voor de jongere klassen staan. Mannen aanzien dit beroep eerder als laag gekwalificeerd en met een lage maatschappelijke status. Dit wordt gesteund door de vaststelling dat de mannelijke leerkrachten uit het LO meestal afkomstig zijn uit de lagere of middenklasse. Dit terwijl de vrouwelijke leerkrachten uit alle sociale klassen afkomstig zijn. Opmerkelijk is het feit dat in deze, in hoofdzaak door vrouwelijke leerkrachten bevolkte onderwijsniveaus, de mannen meestal de hogere posities bekleeden, nl. directie, inspectie.

In het *secundair onderwijs* daarentegen werken relatief meer mannelijke leerkrachten dan vrouwelijke en dit vooral in de hoogste klassen. Dit geldt niet voor het naar sekse gescheiden beroepsonderwijs. De status van leerkrachten in het secundair onderwijs ligt immers hoger en de salariering is er beter.

Ook de vakken zijn op traditionele wijze gespreid naar sekse. Vrouwen zijn meer tewerkgesteld in vakken als talen, handenarbeid, maatschappijleer, e.d. In de harde vakken zoals wiskunde en wetenschappen is de kans groter dat we mannelijke leerkrachten aantreffen. Ook deze 'harde vakken' worden momenteel veelal door vrouwen bezet. Het onderwijs biedt immers een vlakke loopbaan met weinig of geen carrièremogelijkheden. Dit vormt voor de mannelijke leerkrachten dikwijls een bezwaar om nog verder hun toekomst in het onderwijs te plannen. Velen verlaten het onderwijs voor privé-instellingen.

Het gebrek aan vrouwelijke leerkrachten in deze vakken kan voor meisjes één van de barrières zijn om deze vakken te kiezen. Uit verschillende onderzoeken is immers gebleken dat jonge kinderen eerder een voorbeeld van dezelfde sekse imiteren dan van de andere sekse. Dit kan uitmonden in het kiezen voor niet-traditionele beroepen, indien hiervan voorbeelden voorhanden zijn. Stake e.a. (1978) komen tot de bevinding dat meisjes die een vrouwelijke leerkracht wis- en natuurkunde hebben, eerder kiezen voor een loopbaan op dit terrein dan de andere meisjes die een mannelijke leerkracht voor dit vak hebben (Veeken, 1982).

Het verborgen leerplan, hier weerspiegeld in de samenstelling van het leerkrachtenkorps en de spreiding ervan over de verschillende vakken, brengt het maatschappelijk beeld over dat vrouwen een ondergeschikte positie bekleeden in onze maatschappij. Tevens blijkt dat het al of niet aanwezig zijn van vrouwelijke leerkrachten in de eerder 'mannelijke richtingen' mede bepalend kan zijn voor de

verdere studie- en beroepskeuze van meisjes. Vrouwen vervullen immers een daadwerkelijke voorbeeldfunctie voor de studerende meisjes. Deze voorbeelden geven aan meisjes een houvast en ruggesteun om ook voor niet-traditionele opleidingen te durven kiezen.

3. Coëductie

Wanneer men spreekt over coëductie in het onderwijs wil men zeggen dat jongens en meisjes in dezelfde onderwijsinstelling formeel hetzelfde onderwijs genieten. We relativeren de coëductie onmiddellijk door 'formeel' hetzelfde onderwijs te bekantonen (Schutte, 1991).

We hebben immers eerder aangetoond dat doorheen de leerkracht-leerlinginteractie vooral jongens het beste aan hun trekken komen. Jongens hebben meer voordeel van de coëductieve lespraktijk dan meisjes.

De discussie over het al dan niet blijven toepassen van coëductie in het onderwijs is reeds jaren aan de gang. De voorstanders van coëductie (o.m. Dale) stellen dat dit een veel natuurlijker leefomgeving is en daardoor een betere voorbereiding is op het latere sociale functioneren. Sarah (1980) als tegenstander brengt daartegen in dat die 'normale' omgeving wel wordt weerspiegeld maar dat dit ook inhoudt dat de ondergeschikte maatschappelijke positie duidelijk tot uiting komt. De gemengde scholen zijn eigenlijk eerder jongensscholen. Jongens bepalen de norm waaraan meisjes zich conformeren (Kohnstamm, 1990).

Er is reeds heel wat onderzoek over de coëductieve klaspraktijk geleverd. Schneider onderzocht het verschil én in sociaal klimaat én in leerprestaties tussen gemengde en niet-gemengde scholen.

Leerlingen op gemengde scholen spreken veel positiever over hun sociaal schoolklimaat dan de leerlingen uit het niet-gemengde onderwijs. Dit positievere sociale klimaat op de gemengde scholen is ook niet ten koste van het leerklimaat. De leerlingen op de aparte scholen vinden in tegenstelling tot die van de gemengde dat de waardering van klasgenoten vaak iets te maken heeft met je prestaties.

Valerie Lee onderzocht echter wel, wat Schneider niet deed, of het leukere van de gemengde scholen niet tot mindere resultaten leidt. De meisjesscholen lieten inderdaad een positief verband zien met hogere prestatieresultaten, zelfvertrouwen, verdere opleiding en minder stereotype opvattingen. Er zijn procentueel meer meisjes uit de aparte meisjesscholen die kiezen voor een verdere opleiding in de eerder mannelijke richtingen dan die uit de gemengde scholen.

Vooral voor de exacte vakken heeft de aanwezigheid en gedrag van jongens een meer negatieve uitwerking op de prestaties van de meisjes. Meisjes in de aparte klassen hoeven immers niet te vrezen hun populariteit te verliezen door goede prestaties te behalen. Aan de leerkrachten wordt ook de kans ontnomen om bewust meer aandacht te besteden aan de jongens.

In het Coornhertyceum in Haarlem is sinds kort (1990) een project gestart met gescheiden onderwijs voor meisjes en jongens in wis- en natuurkunde. Deze scheiding heeft ook een andere aanpak van de leerstof tot gevolg.

Naast deze nadelen van de coëductie benadrukt M. Kesters toch de positieve rol van de coëductieve lespraktijk. Het PMS moet hierin een stimulerende rol spelen. "Coëductie garandeert geen roldoorbrekende keuze maar belemmert ze zeker niet" (Kesters, 1989). Wanneer we kijken naar de 'beleving' van meisjes die de instap wagen in een overwegend 'mannelijke' richting, merken we dat meisjes die reeds ervaring hebben met gemengde klasgroepen in het basisonderwijs geen moeilijkheden ondervinden. Meisjes en jongens zijn reeds 'gewoon' om met elkaar om te gaan.

Voor meisjes die geen ervaring hebben met gemengde klasgroepen geeft de instap in een jongensgroep meestal problemen. De meisjes voelen zich onzeker in de 'jongens-groep'. Ze voelen dat de jongens hen aangapen en uittesten.

Meisjes komen voor verschillende problemen te staan. O.a. het probleem van de zitplaats (Deketelaere, 1991).

Uit deze verschillende standpunten blijkt dat coëductie een omstreden zaak is. Het gevaar van coëductie is dat meisjes ondergesneuwd geraken. Gescheiden onderwijs echter brengt ook veel risico's met zich mee. Vroeger was er immers de huishoudschool en die was niet alleen sterk rolbevestigend, maar had ook een lagere status.

4. Onderwijsaanbod en -planning

Het verklarend onderzoek naar de determinanten inzake studie- en beroepskeuze richt zich hoofdzakelijk op de psycho-sociaal-culturele factoren.

De structurele factoren in het onderwijsdomein worden wel steeds vermeld, maar zijn nog weinig of niet empirisch onderzocht. Het onderzoek van Marion Vrijens 'Het traditioneel meisjesonderwijs in crisis' voorziet in de behoefte de invloed van het onderwijsaanbod en -structuur, in functie van de studiekeuze van meisjes te onderzoeken. We kunnen gerust stellen dat dit onderzoek, uitgevoerd door het LIOO een primeur is inzake de structurele belemmingen die het onderwijs uitoeft op de studiekeuze van meisjes; althans zeker voor België.

We baseren ons voor de verdere ontwarring van de structurele factoren dan ook hoofdzakelijk op het onderzoek van M. Vrijens. Het is wel belangrijk te vermelden dat haar onderzoek zich uitsluitend richt op de provincie Limburg. Echter veel van de vaststellingen zijn ons inziens vatbaar voor generalisatie.

Een eerste aspect van de structurele belemmingen is het huidige *onderwijsaanbod* waaruit de meisjes en jongens kunnen kiezen.

Uit de analyse van M. Vrijens blijkt dat niet alle scholen een even groot en nieuw assortiment aan richtingen (kunnen) aanbieden.

De homogene meisjesscholen, die enkel traditionele meisjesrichtingen hebben, zijn beperkt in hun schoolstructuur. De homogene jongensscholen beschikken over een ruimere waier aan studierichtingen in tegenstelling tot de homogene meisjesscholen. Ook de heterogene scholen zijn beperkt in hun aanbod van studierichtingen, echter niet zo erg als de homogene meisjesscholen.

Zoals reeds eerder vermelden vertonen meisjes een duidelijk stereotiep studiekeuzegedrag. M. Vrijens toont aan dat de verschillen in aandeel van studierichting in het aanbod zeer weinig verschillen van het studiekeuzeprofiel van meisjes. Kiezen meisjes dan toch in functie van het onderwijsaanbod?

Niet alleen de studiekeuze is seksestereotiep en weinig roldoorbrekend, ook de aangeboden studierichtingen zijn duidelijk seksestereotiep. Meisjesscholen bieden hoofdzakelijk 'vrouwelijke' handelsrichtingen aan.

Hoe komt het nu dat dit stereotiep onderwijsaanbod blijft bestaan? En de meest cruciale vraag is of het onderwijsaanbod de studiekeuze van meisjes dan effectief zo sterk beïnvloedt of belemmert?

Onderwijsplanning : oprichten en afbouwen van studierichtingen

Onderwijsplanning gebeurt niet in een vacuüm. Er zijn verschillende factoren die een grote invloed uitoefenen op het al dan niet kunnen oprichten en/of afbouwen van bepaalde studierichtingen. De invloed van de *arbeidsmarkt* is wezenlijk aanwezig bij de onderwijsplanning.

M. Vrijens komt tot de vaststelling dat in de homogene jongensscholen en de heterogene scholen een aantal nijverheidstechnische richtingen worden afgebouwd omwille van de lagere tewerkstellingsmogelijkheden en om andere, meer toekomstgerichte opleidingen beter in leven te kunnen houden.

In homogene meisjesscholen en ook in de heterogene scholen blijkt anderzijds dat een aantal weinig arbeidsmarktgerichte seksespecifieke meisjesrichtingen niet worden afgebouwd. Dit is grotendeels te wijten aan de structuur van de school. Het omvormen van studierichtingen, zonder verlies van leerlingen, is gemakkelijker in een school met een ruim aanbod.

Uit de analyse blijkt eveneens dat de *bestaande infrastructuren*, nodig voor een gewenste nijverheidstechnische richting, bepalend zijn voor het niet-aanvragen ervan. De middelen om de nodige investeringen te doen, ontbreken veelal.

Het tegenovergestelde geldt uiteraard ook. Bepaalde nijverheidstechnische richtingen worden niet afgebouwd omwille van de grote investeringen die men heeft gedaan.

Naast de infrastructuur zijn ook de '*belangen van het leerkrachtenkorps*' een sterk beïnvloedende factor in deze problematiek.

Het personeel dat zich in zijn functie of werkgelegenheid bedreigd voelt kan een onderwijsplanning belemmeren.

Ook hier speelt de *schoolstructuur* een belangrijke rol. In de homogene meisjes-scholen en de heterogene scholen zijn er minder studierichtingen aanwezig. Wanneer hier een richting wordt afgebouwd, bestaan er voor de leerkrachten minder mogelijkheden om zich in een andere richting te profileren.

De kwalitatieve onderzoeksresultaten geven duidelijk te kennen dat het momenteel *bestaande aanbod* in de scholen één van de meest bepalende factoren is voor het oprichten van nieuwe richtingen.

Het oprichten van nieuwe studierichtingen gebeurt verschillend voor de netten. Het gemeenschapsonderwijs biedt hieromtrent weinig problemen. Het zijn vooral de directies samen met een aantal leerkrachten of PMS-medewerkers die het initiatief nemen voor de hervorming. Dit initiatief wordt dan goedgekeurd door de bestuurscommissie. De aanvraag wordt ingediend bij de betrokken minister. Deze weinig omslachtige procedure en de afwezigheid van 'concurrentiële' scholen maakt dat inrichtings- of afbouwbeleid niet of nauwelijks remmend werkt op de scholen.

Met het katholiek onderwijs daarentegen is het anders gesteld. Het grote verschil ligt in de advies- en beslissingsorganen; de RCC (Regionale Coördinatiecommissie) en de DPCC (Diocesane Planificatie- en Coördinatiecommissie), waarin meestal de grote scholen uit de omgeving zijn vertegenwoordigd. Deze instanties beslissen over het al dan niet oprichten en afbouwen van studierichtingen.

Volgens de scholen is het DPCC te eenzijdig gericht op het louter behoud van studierichtingen en scholen. Homogene jongensscholen vragen meestal nieuwe studierichtingen aan die logische verderzettingen zijn van hun bestaande onderwijsaanbod.

Homogene meisjesscholen daarentegen willen nieuwe toekomstgerichte studierichtingen uit sectoren die niet noodzakelijk reeds aangeboden werden in de school inrichten. Zulke aanvragen maken weinig kans om goedgekeurd te worden door het DPCC *die waakt over de concurrentiepositie van de scholen*. Dit geldt zowel voor de homogene meisjes- als jongensscholen. Het verschil is echter dat in de homogene meisjesscholen het onderwijsaanbod minder tewerkstellingsgericht wordt ervaren als dat van de homogene jongensscholen.

Gezien de *eventuele concurrentie* die deze homogene meisjesscholen vormen voor andere scholen, door eveneens studierichtingen op te nemen die ook door andere scholen in de buurt worden aangeboden, keurt het DPCC deze aanvragen zelden goed. De homogene jongensscholen hebben van deze problematiek weinig last gezien hun aanvraag voor nieuwe studierichtingen meestal in de lijn ligt van hun aanbod omdat dit wel als toekomstgericht wordt ervaren. Ze hebben een sterkere concurrentiepositie op de 'arbeidsmarkt'.

Een andere beïnvloedende factor in de onderwijsplanning is de '*vraag van de leerlingen*'. Deze is structureel ingebouwd in de Programmawetgeving. 'Een studierichting kan pas ingericht of afgebouwd worden als er respectievelijk voldoende of te weinig leerlingen zijn die interesse hebben in deze studierichting'.

Uit de praktijk blijkt dat de 'vraag van leerlingen' niet altijd van even doorslaggevend belang is in de onderwijsplanning. In homogene meisjesscholen is vooral het *maatschappelijk en intellectueel potentieel van de leerlingen* van belang. In heterogene scholen is vooral het *geslacht* van de leerlingen de bepalende factor inzake aanbodsplanning... Sekspectifieke jongensrichtingen voor de jongens en sekspectifieke meisjesrichtingen voor de meisjes.

Hiermee wordt duidelijk dat leerlingen in één bepaalde school niet kunnen kiezen wat niet aangeboden wordt. Er wordt immers ook weinig aandacht besteed aan de vraag van de leerlingen in de planning. Een studierichting leeft dus door haar eigen betekenis en haar eigen doelgroep. Tevens blijkt uit de bevraging van ouders en meisjes, dat meisjes wel een zo zwaar mogelijke studiekeuze willen maken binnen hun bereik en reikwijdte van het aanbod van de school. Meisjes voor wie schoolkeuze een vrij vanzelfsprekende stap is, zullen niet op zoek gaan naar andere interessante studierichtingen indien hun school richtingen aanbiedt die ze 'aankunnen'. Anderzijds bestaan er in de hoofdzakelijk homogene meisjesscholen, waar er een vrij smal onderwijsaanbod is, opvattingen over de moeilijkheidsgraad van bepaalde studierichtingen, die elk hun eigen doelgroep hebben.

We kunnen besluiten dat het aanbod binnen één school, voornamelijk door de plaats die een richting inneemt in moeilijkheidsgraad, bepalend is voor meisjes die kiezen in functie van hun capaciteiten (Vrijens, 1988). Hiermee wordt dus duidelijk gesteld dat het onderwijsaanbod, de studiekeuze van meisjes structureel beïnvloedt. Dit blijkt ook uit de ervaringen van de meisjes die de homogene jongensscholen als een '*drempel*' zien om een nijverheidstechnische studierichting aan te vatten. Indien ze toch kiezen voor een 'jongensrichting' moeten de meisjes inderdaad tegen heel wat hindernissen opboksen, zoals de traditioneel rolpatroonbevestigende uitspraken van de jongens en leerkrachten.

Uit het onderzoek van M. Vrijens zijn maar 2 meisjes van de 14 ervan overtuigd dat de drempel naar homogene jongensscholen voor hen geen probleem is. Deze 2 meisjes komen uit heterogene scholen. Dit is dan weer een argument pro-coëductie. Tevens is het ook zo dat de meisjes die dit aandurven ook heel erg ondersteund zijn door hun ouders.

5. Het PMS

We hebben reeds eerder aangetoond dat het PMS niet altijd even roldoorbrekend en toekomsgericht informeert. Dit kan naast andere maatschappelijke socialisatiefactoren, voor een deel te wijten zijn aan de eenzijdige contractuele verbondenheid van het PMS met de scholen. Dit contract is eenzijdig opzegbaar door de school. Het bestaan van het PMS-centrum is afhankelijk van de scholen dat het bedient. Het aantal PMS-werknemers wordt immers vastgesteld op basis van het aantal leerlingen die men moet begeleiden. Deze situatie geeft aan de scholen,

onbewust of bewust, de macht het PMS te beletten informatie door te geven over studierichtingen buiten de eigen school.

De PMS-centra formuleren dit knelpunt als volgt : "De schoolnabije werking van PMS-centra is een voorwaarde voor het optimaliseren van de begeleidingsopdrachten, maar mag geen hinderpaal betekenen om de vereiste deontologie te handhaven of om de informatieopdracht t.a.v. de leerlingen en de ouders te beperken op grond van persoonlijke of structurele belangen".

De schoolnabije werking moet toch een schoolonafhankelijke opstelling toelaten in het voordeel van de consultant. Deze stelling moet dringend geëxpliciteerd worden in het samenwerkingsverband met de scholen en moet vertaald worden in een contract dat de autonomie van de centra garandeert.

Samengevat

De samenstelling van het leerkrachtenkorps, de positie van de mannelijke en vrouwelijke leerkrachten binnen de organisatie van de school is een getrouwe afspiegeling van de maatschappelijke man-vrouw-verhoudingen.

Naarmate de leeftijd van de kinderen stijgt komen er meer mannelijke leerkrachten in het onderwijs. Dit gaat eveneens gepaard met een hoger salaris, hogere status, e.d. De kinderen krijgen hier een overduidelijke bevestiging van de maatschappelijke situatie.

Ook in de vakkenverdeling merken we de traditionele spreiding naar sekse. Vrouwen zijn meer tewerkgesteld in vakken als talen, handarbeid, maatschappijleer, e.d. en minder in de harde exacte vakken. Deze ontbrekende voorbeeldfunctie voor meisjes heeft een grote invloed op hun studie- en beroepskeuze.

Een andere belangrijke structurele belemmerende factor is de doorgevoeren coëducatie. Meisjes halen meer profijt uit een gescheiden onderwijs in exacte vakken t.a.v. hun verdere prestaties en ambities. Ze hoeven dan enerzijds niet te vrezen populariteit in te moeten verliezen door goede resultaten te halen en anderzijds kunnen ze zich de leerstof op hun eigen manier verwerven.

De meest recente veel besproken structurele factor is het onderwijsaanbod en -planning. Niet alle scholen bieden een even ruim en geïntensifieerd aanbod in studierichtingen. De homogene meisjesscholen zijn erg beperkt in hun aanbod zowel in aantal als in rol doorbrekende studiekeuzes. De jongensscholen daarentegen bezitten een ruime vaarwater aan toekomstgerichte studierichtingen. Het 'gemengd' maken van de scholen is duidelijk geen afdoende oplossing om meer meisjes nijverheidstechnisch onderwijs te laten volgen.

Er is nood aan herstructurering van het aanbod in de meisjesscholen zelf. De drempel naar de typische jongensschool is voor vele meisjes te hoog en beïnvloedt aldus hun studie- en beroepskeuze.

Het oprichten en afbouwen van studierichtingen gebeurt echter niet in een vacuüm. Structurele hervormingen worden sterk beïnvloed door de belangen van het leerkrachtenkorps, de bestaande infrastructuur en het bestaande aanbod binnen de eigen schoolstructuur. Ook advies- en beslissingscommissies waken over de concurrentiepositie van de

scholen in eenzelfde regio. Dit maakt dat het bestaande aanbod in een school de sleutel is tot vernieuwingen. Traditionele meisjesscholen trekken hier, historisch gezien, aan het kortste eind.

De interesse van de leerlingen, en dus ook de vraag van de leerlingen naar bepaalde onderwijsrichtingen blijft in de praktijk van weinig of geen doorslaggevende invloed te zijn op structurele hervormingen.

Een laatste belangrijk structureel obstakel vormt het eenzijdig contract dat het PMS afsluit met de scholen. De schoolnabije werking van het PMS moet een schoolonafhankelijke adrenering toelaten, zowel inhoudelijk als structureel, in het begeleiden van het studie- en beroepskeuzeproces van de leerlingen.

DEEL II
CLASSIFICATIE EN BESCHRIJVING
VAN INITIATIEVEN IN VLAANDEREN

INLEIDING

Het tweede deel wil enerzijds een overzicht bieden van alle acties, campagnes en adviezen die tot nog toe werden ondernomen om de studie- en beroepskeuze van meisjes te beïnvloeden of te richten naar roldoorbrekende en/of toekomstgerichte studierichtingen of beroepen. Anderzijds worden deze verschillende initiatieven beschreven en geclassificeerd aan de hand van het in deel I ontwikkelde determinantenkader.

Het literatuuronderzoek van deel I resulteert in een beleidsrelevant determinantenkader van alle beïnvloedende factoren in het studie- en beroepskeuze proces van jongeren.

Dit overzichtelijk kader moet ons toelaten om in dit tweede deel de verschillende ondernomen initiatieven te beschrijven, classificeren en te evalueren.

Gezien de complexiteit van de initiatieven ligt het niet in onze bedoeling deze te classificeren aan de hand van een ingewikkeld psychologisch model dat de verschillende beïnvloedende factoren in hun onderliggende relaties weergeeft.

Het model is opgebouwd uit verschillende concentrische cirkels. De buiten-cirkel duidt op de onderliggende motieven die aan de oorsprong liggen van de verschillende acties. We maken een onderscheid tussen de economische en emancipatorische motieven.

Onder *economische motieven* verstaan we de initiatieven die de niet-traditionele en roldoorbrekende studie- en beroepskeuze bij meisjes stimuleren, om de problemen van de arbeidsmarkt op te lossen. Hieronder worden de acties die enerzijds het nijpend tekort aan technisch goed geschoolde arbeidskrachten willen opheffen door 'vrouwelijke' reserve aan te spreken en anderzijds acties die de grote vrouwenwerkloosheid in sommige streken willen indijken, gesorteerd.

De emancipatorische beweegredenen daarentegen berusten op de vaststelling dat de gelijkwaardigheid van vrouwen en mannen in de maatschappij en op de arbeidsmarkt nog steeds geen feit is.

Deze twee motieven kunnen niet altijd strikt gescheiden worden. Er wordt in het model dan ook een 'overgangszone' voorzien. De economische en emancipatorische motieven lopen ook schematisch in elkaar over.

In de tweede cirkel worden de talrijke beïnvloedende determinanten van de studie- en de beroepskeuze onderverdeeld in vier grote categorieën: de persoonskenmerken, de buitenschoolse socialisatie, de schoolse socialisatie en de structureel-organisatorische kenmerken van het onderwijs. Deze onderverdeling is naast het inhoudelijke argument ook door praktische overwegingen tot stand gekomen. De structureel-organisatorische determinant hoort eveneens bij de schoolse socialisatie. Tezamen vormen ze het verborgen leerplan. Aangezien het fundamentele belang van deze component wordt hij in het kader afzonderlijk opgenomen en besproken.

De determinanten zijn nogmaals opgedeeld in een aantal subcategorieën. Deze worden ondergebracht in de grote middencirkel.

De categorie *buitenschoolse socialisatie* bestaat uit drie grote subcategorieën, nl. primaire socialisatie, maatschappelijke socialisatie en het socio-economisch milieu. De primaire socialisatie staat voor de verschillende opvoedings- en andere invloeden van de baby en peuter. De grens tussen peuter en kleuter en lagere schoolkind is niet altijd even rigied te hanteren. In de maatschappelijke socialisatie komt de invloed van de maatschappij en niet van het gezin, op de voorgrond. De invloed van het gezin komt uitgebreid aan bod in het socio-economisch milieu.

De verschillende determinanten van de *persoonskenmerken* hebben allen betrekking op de individuele en/of intrinsieke eigenschappen van de persoon zelf. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen de verworven of aangeleerde eigenschappen, de intrinsieke kenmerken en de socio-psychische eigenschappen.

In de *schoolse socialisatie* worden alle determinanten ondergebracht die te maken hebben met de pedagogische begeleiding door de school of door anderen. In de pedagogisch-didactische component wordt zowel de interactie tussen de leerkracht en de leerling, de pedagogische werkvormen als de leermiddelen en de klasaankleding betrokken. De studie- en beroepskeuzebegeleiding door het PMS en het schoolklimaat wordt als afzonderlijke determinanten mee opgenomen onder de schoolse socialisatie.

De *structureel-organisatorische* categorie leunt sterk aan bij de schoolse socialisatie. Deze categorie houdt alle facetten van het schoolleven en de schoolcultuur zowel op micro-, als op meso- en macrogebied in zich.

De verschillende acties worden ingedeeld op basis van hun belangrijkste inhoudelijke initiatiefnemers. In totaal zijn er zes overkoepelende initiatiefnemers weerhouden, nl. de Europese Commissie, de overheid, het onderwijs, de regionale initiatieven, de socio-culturele verenigingen en de beroepsfederaties (bedrijven). Zij vormen respectievelijk de eerste zes hoofdstukken van deel II.

In hoofdstuk 1, de *initiatieven van de Europese Commissie*, worden de drie actieprogramma's en de resolutie van 1985 besproken.

Onder de *initiatieven van de overheid*, hoofdstuk 2, sorteren we de acties en adviezen van de Commissie Vrouwenarbeid; de toenmalige Onderwijscommissie voor het waarborgen van een gelijkwaardige rol van mannen en vrouwen in de samenleving; de toenmalige Hoge Raad TSO-BSO; het Kabinet van de Staatssecretaris voor Maatschappelijke Emancipatie en Leefmilieu en de Vlaamse Overlegcommissie Vrouwen van de SERV.

De *initiatieven* rechtstreeks ondernomen door de *onderwijsnetten* worden afzonderlijk behandeld in hoofdstuk 3.

Hoofdstuk 4 bevat de *regionale initiatieven* m.n. de projecten van het Regionaal Overlegplatform onderwijs-arbeidsmarkt in Limburg, West-Vlaanderen en de Kempen; de campagnes van de Provinciale Werkgroep Emancipatiebeleid West-Vlaanderen, het reconversieplan van de Permanente Werkgroep Limburg, de acties van Streekbelangen Maasland en het TOBO-project in West-Vlaanderen.

Aan de campagnes, acties en standpunten ontwikkeld door de *socio-culturele verenigingen* wordt in hoofdstuk 5 aandacht besteed.

Het zesde hoofdstuk is een weergave van de *initiatieven* die ondernomen werden door het *bedrijfsleven*. We richten ons hier naar de actie van het INOM en de andere beroepsfederaties en opleidingsinstellingen.

Het determinantenkader laat ons toe de accenten van de verschillende acties en opdrachtgevers te duiden. Dit biedt een antwoord op de volgende beleidsvragen. Welke factoren van de studie- en beroepskeuze zijn in de acties reeds uitgebreid aan bod gekomen? Welke factoren vormen een nog braakliggend terrein?

De acties worden ook geëvalueerd aan de hand van interne evaluatierapporten en interviews met bevoorrechte getuigen.

Hoofdstuk 7 is het algemeen *besluit* van deel II. De klemtoon en klemtoonverschuivingen van de acties over de afgelopen 15 jaar worden geschetst tegen het kader van de maatschappelijke ontwikkelingen. De acties worden uitvoerig geclassificeerd in het determinantenkader en vormen de achtergrond voor de bedenkingen en de beleidsadviezen.

HOOFDSTUK 1

INITIATIEVEN VAN DE EUROPESE COMMISSIE

1. Inleiding

Dit hoofdstuk biedt een beschrijving en evaluatie van de Europese positieve actie.

De verschillende actieprogramma's worden kort toegelicht daar waar de gelijke-kansenproblematiek uitdrukkelijk aan de orde wordt gesteld. Als verklarende achtergrond voor het tweede Actieprogramma wordt bondig de resolutie van 3 juni 1985 beschreven. De weergalm die het Europees actieprogramma in Vlaanderen vindt, wordt uitvoerig vermeld. Het evaluatiegedeelte belicht verschillende topics. Enerzijds worden de acties in België geëvalueerd en vergeleken met de andere nationale projecten van de Europese Commissie. De verschillende acties en eventuele klemtoonverschuivingen worden toegelicht aan de hand van het determinantenkader. Anderzijds wordt de begeleiding van de Europese Commissie kritisch geëvalueerd. Dit leidt tot het voorzichtig formuleren van een aantal beleidsmaatregelen.

2. Oprichting en organisatiestructuur

De Europese Commissie werd door de Raad van de Europese Gemeenschap (EG) in het leven geroepen. Aan de basis van deze initiatieven binnen de EG ligt de richtlijn van de Raad dd. 9 februari 1974. Deze richtlijn beoogt de tenuitvoerlegging van het beginsel van gelijke behandeling van mannen en vrouwen t.a.v. de toegang tot het arbeidsproces, de beroepsopleiding en de promotiekansen en t.a.v. de arbeidsvoorwaarden. Dit wordt de voornaamste doelstelling van de 'Commissie van de Europese Gemeenschap'. De nationale experts van de 12 lidstaten, vertegenwoordigd in de commissie, hebben als taak de onderzoeken, studies en acties over de gelijke-kansenproblematiek op nationaal niveau uit te voeren en te coördineren. De nationale bevindingen en resultaten worden, in opdracht van deze

commissie, op Europees niveau gebundeld. Deze ontwikkeling vindt plaats tijdens de periode van het Internationaal jaar van de vrouw in 1975.

3. De Europese positieve actie

De Europese Commissie heeft door haar wetgevende arbeid het toepassingsgebied van het 'gelijkheidsbeginsel' voortdurend scherper bepaald én uitgebreid.

Ze heeft reeds twee actieprogramma's voor gelijke kansen opgezet. Een actieprogramma is een reeks van doelstellingen en strategieën die door de commissie worden geformuleerd en waaraan op nationaal niveau inhoudelijk gestalte wordt gegeven. Momenteel is het derde actieprogramma van start gegaan.

3.1 Het eerste Europese actieprogramma : 1982-1985

De eerste Europese positieve actie startte in het werkjaar 1983-1984 met een verkennend onderzoek in de verschillende lidstaten over de situatie, de kansen en de deelname van meisjes aan alle niveaus van het onderwijs, in de studie- en beroepsoriëntering, in de permanente vorming en in de vorming voor volwassen vrouwen. De bundeling van de verschillende nationale onderzoeken door de Europese coördinatrice E. Sullerot, gaf aanleiding tot het formuleren van een aantal *aanhellingen* voor verdere positieve actie om de kansen van meisjes en vrouwen in de beroepskeuze en -opleiding te vergroten. Men wil de *meisjes en de ouders* aanmoedigen om zoveel mogelijk informatie over de verschillende studie- en beroepsmogelijkheden in te winnen. Een betere kennis van de informatie en exacte vakken bepaalt in sterke mate een roldoorbrekende en toekomstgerichte studie- en beroepskeuze. De informatie moet dan ook ter beschikking worden gesteld.

Tevens wordt de noodzaak onderstreept duidelijke *voorbeeldfuncties* te creëren voor de meisjes. Deze identificatiemodellen, zowel op onderwijsniveau als in de bedrijfswereld, leggen het accent van de informatie op het herkenbare, bereikbare en het persoonsbetrokkene. Uit deze veelheid van aanbevelingen werd het tweede Europees programma opgestart met de klemtoon op 'actie'.

3.2 De resolutie van 3 juni 1985

Het Algemeen Europees klimaat van hoogconjunctuur brengt mee dat de industrie nood heeft aan goedgeschoold personeel. Opmerkelijk zijn ook de onderverteenwoordiging van vrouwen in technische en wetenschappelijke beroepen en studies en de ontoereikendheid van onderwijs en opleiding terzake.

Tegen deze achtergrond en op basis van de bevindingen van de nationale onderzoeken wordt op 3 juni 1985 een resolutie goedgekeurd door de EEG-ministers van onderwijs. De resolutie wil een actieprogramma opzetten om gelijke kansen voor jongens en meisjes in het onderwijs te bewerkstelligen.

De ondertekening van deze resolutie is een heel belangrijke stap in de internationale beleidsvoering rond de gelijke-kansenproblematiek. Het is de eerste keer dat de EEG-ministers van onderwijs gezamenlijk een werk- en actieprogramma onderschrijven. Tot nog toe benadrukt de EC wel het belang van toekomstgerichte studie- en beroepskeuzes, maar werden er weinig concrete acties ondernomen. Dit heeft alles te maken met de hoofdzakelijk economische en arbeidsmarktgerichte bevoegdheid van de EC. De Commissie kan moeilijk doordringen tot het domein van het onderwijs dat door elke lidstaat afzonderlijk sterk wordt afgeschermd. Momenteel wint de EC terrein op onderwijsgebied. Elke lidstaat die acties rond gelijke kansen in het onderwijs wil ontwikkelen, geeft een eigen inhoudelijke en strategische opvulling aan de stimulans die door de EC wordt gegeven. De EC financiert nu ook deze acties op het gebied van onderwijs. Er werd vroeger wel geld vrijgemaakt voor 'werkloze vrouwen' als risicogroep in het arbeidsproces. Door zich echter te richten op +18-jarige vrouwen die aan de leerplicht hebben voldaan, verandert men weinig of niets aan de basis van het probleem de aansluiting tussen onderwijs en arbeid.

3.3 Het tweede Europese actieprogramma : 1986-1990

3.3.1 Doelstellingen

De achterliggende idee van de resolutie wordt concreter omschreven in het tweede actieprogramma. Dit programma moet een voortzetting zijn van de nationale en regionale initiatieven en een antwoord geven op nieuwe sociaal-economische uitdagingen in de maatschappij.

Men beoogt met dit tweede programma een groot aantal acties die de werkgelegenheid voor vrouwen en de gelijke deelname van vrouwen op gebieden waar nieuwe technologieën worden toegepast te bevorderen. Naast acties die gericht zijn op een meer gelijke verdeling van beroeps-, gezins- en maatschappelijke verantwoordelijkheden worden ook campagnes voor voorlichting en bewustmaking van het grote publiek evenals van bepaalde beroepskringen belangrijk gevonden.

Specifiek voor onderwijs en opleiding stimuleert de commissie acties die een roldoorbrekende en toekomstgerichte studie- en beroepskeuze moeten bewerkstelligen. Ze legt de nadruk op een pedagogie die op gelijke kansen gericht is. Die dient in de huidige opleiding en bijscholing van leerkrachten geïntegreerd te worden. De sensibilisatie moet worden waargemaakt enerzijds door coëductie in alle onderwijsinstellingen en anderzijds door een representatieve samenstelling van het leerkrachtenkorps.

Meisjes dienen ruimer toegang te krijgen tot de nieuwe technologische richtingen, zowel structureel als pedagogisch-didactisch. De didactiek van exacte vakken moet meer worden afgestemd op de specifieke leerstrategieën van meisjes. Tevens dient men de leermiddelen te zuiveren van seksuolstereotypen.

3.3.2 Algemene uitwerking van het actieprogramma

De verschillende nationale acties kaderen allen in een gemeengoed van ideeën over de gelijke-kansenproblematiek. Men is ervan overtuigd dat jongens en meisjes dezelfde capaciteiten bezitten maar dat hun interesse in technologie en wetenschap, hun ervaring en vertrouwen in eigen kunnen verschillen. Ook hanteren zowel de jongens als de meisjes seksestereotype vooroordelen over bepaalde beroepen en studies. Dit algemeen kader wordt vervolledigd met hypotheses dat de leerkrachten, de ouders, PMS-adviseurs een beïnvloedende rol spelen in de studie- en beroepskeuze van jongeren.

In totaal werden er in zeven EEG-landen negen verschillende projecten opgestart. De inhoudelijke opvulling en strategische uitwerking gebeurt door elke lidstaat afzonderlijk. Er werden immers geen officiële, algemene beleidsrichtlijnen geformuleerd waaraan de projecten, gestimuleerd en gefinancierd door de Europese Commissie, zich minnaal dienen te houden. Wel baseerden de acties zich voornamelijk op het Franse projectvoorstel dat zich hoofdzakelijk richt naar opleidingen van leerkrachten.

De acties kunnen in drie grote categorieën worden onderverdeeld: de informatie- en sensibiliseringsacties, de organisatie van niet-traditionele beroepsopleidingen voor meisjes en vrouwen en de positieve acties in de bedrijven.

De twee voornaamste doelgroepen waarnaar de acties zich richten zijn respectievelijk de jongens en meisjes zelf en de leerkrachten.

3.3.3 De Europese positieve actie B in Vlaanderen

De schakel tussen deze commissie en de nationale weergave ervan voor België is de *commissie Vrouwenarbeid*. Zij vertegenwoordigen ons land in de Europese Commissie en vertalen de verschillende Europese richtlijnen naar het nationale beleid toe. Dit vormt de basis voor de acties in Vlaanderen. Deze kunnen eveneens in de drie bovenvermelde categorieën worden ingedeeld en richten zich tot dezelfde doelgroepen.

Een eerste actie is de *'Integratie van de gelijke-kansenproblematiek van meisjes en jongens in de opleiding en bijscholing van leerkrachten'*. Dit project loopt gelijktijdig in de verschillende lidstaten onder de naam TENET (Teacher Education Network). In Vlaanderen wordt hieraan netverkoepelend deelgenomen door het bijscholingscentrum van de Cel voor het Vlaams Provinciaal Onderwijs (CVPPO) en de Autonome Raad voor het Gemeenschapsonderwijs (ARCO). Het Vrij Gesubsidieerd Net heeft een eigen programma lopen, eveneens ontstaan op basis van de resolutie van 1985, dat wordt uitgewerkt door de 'commissie voor het waarborgen van een gelijkwaardige rol van mannen en vrouwen in de samenleving'. Deze actie loopt onder de slogan 'Gelijke kansen'. Het project stelt een uitgebeide 'pedagogische documentatiemap voor de opleidingen van kleutereider, onderwijzer en regent' ter beschikking.

Een tweede actie richt zich op de *'diversificatie van de beroepskeuze van meisjes en vrouwen'* en wil stimulerende voorbeelden van tewerkstelling van vrouwen in toekomstgerichte en niet-traditionele beroepen creëren en verspreiden. Deze actie, die enerzijds meisjes wil aanmoedigen hun keuze te verruimen en te diversifiëren en anderzijds de mentaliteit wil doorbreken dat vrouwen voor een industriële werkomgeving minder geschikt zouden zijn, wordt door de Europese Commissie opgedragen aan de verschillende lidstaten en gesubsidieerd door het Europees Sociaal Fonds. In functie hiervan krijgen vrouwen in bedrijven een geschikte beroepsopleiding met later een eerlijke kans op tewerkstelling. De stuurgroep, samengesteld uit vertegenwoordigers van de werkgevers en werknemersorganisaties van de Commissie Vrouwenarbeid en van het Ministerie van Onderwijs (nu het Vlaamse Gemeenschapsministerie van Onderwijs) en met de expert van de Europese positieve actie voor België, begeleidt de actie.

Het INOM, het Instituut voor Naschoolse Opleiding in de Metaalverwerkende Nijverheid, voert deze actie uit onder de slogan 'Een toekomst als vakvrouw, iets voor jou?'.

3.4 Het derde Europese actieprogramma : 1991-1995

Dit derde actieprogramma beklemtoont de noodzaak van een continue aandacht voor de positie van de vrouw in de maatschappij. De specifieke doelstelling van dit derde deel bestaat erin de volledige en volwaardige deelname van vrouwen op de arbeidsmarkt te bevorderen en hun bijdrage te herwaarderen. Een belangrijk onderdeel is het NOW-programma (New Opportunities for Women), een initiatief ter bevordering van gelijke kansen voor vrouwen op het gebied van werkgelegenheid en de beroepsopleiding.

Om de integratie van vrouwen in het arbeidsproces te bewerkstelligen worden onder meer acties op touw gezet die de beroepsopleiding wil hervormen. Deze acties worden mede gefinancierd door het Europees Sociaal Fonds.

4. Evaluatie

4.1 België en de andere nationale projecten

Het evaluatierapport 'equal opportunities and new information technologies' van de Europese Commissie geeft een overzicht van de verschillende nationale 'gelijke-kansen'-projecten.

De projecten rapporteren een aantal algemene overkoepelende bevindingen zowel op inhoudelijk en strategisch gebied als op evaluatief vlak.

Er wordt vastgesteld dat jongens en meisjes een meer positieve attitude ontwikkelen voor technologie. De meisjes worden ontvankelijker voor toekomstgerichte roldoorbrekende studie- en beroepskeuzes. Ook de leerkrachten geven blijk van

een groeiend bewustzijn aangaande de sekseroltyperingen in de klas. Ze onderschrijven ook de invloedrijke rol van vrouwelijke voorbeelden in exacte vakken.

De meeste projecten richten zich op de doelgroepen, *jongeren tussen 12-14 en 16-18 jaar en de leerkrachten*. Deze doelgroepen worden door de verschillende landen niet om dezelfde redenen benaderd. In tegenstelling tot de andere landen richt België zich rechtstreeks tot deze doelgroepen, ook omwille van de onmiddellijke *bereikbaarheid van de doelstellingen* en de daaraan gekoppelde *beleidsrelevantie*. Het feit dat deze doelstellingen meehelpen aan het realiseren van een breder maatschappelijke bewustwording op het gebied van de gelijke-kansenproblematiek wordt niet uit het oog verloren. De andere landen benaderen deze doelgroepen niet als doel op zich. Ze bouwen enkel mee aan een groter maatschappelijke emancipatie.

De 'ouders' als belangrijk beïnvloedende doelgroep in het studie- en beroepskeuzeproces worden in de verschillende projecten weinig of niet betrokken.

Alle projecten maken een analyse van de voor- en nadelen van de coëducatieve klas- en lespraktijk. De meeste richten zich tot 'gemengde groepen'.

België en Portugal hebben in vergelijking met de andere projecten heel wat begeleidend didactisch en evaluatief materiaal ontwikkeld. De nationale projecten hebben elk een eigen waaier aan evaluatietechnieken en -topics. De klentonoon ligt op de kwalitatieve evaluatie. België is echter één van de weinige landen, samen met Italië en Portugal, dat naast een post-test ook een pre-test heeft uitgevoerd, zodat men ook daadwerkelijke conclusies kan koppelen aan de evaluatie.

Naar de toekomst toe merken we dat de landen verschillende interesses vertonen. De meeste landen wensen een verregaande sensibilisering tot stand te brengen met de klentonoon op de vrouwelijke leerkrachten. Andere landen willen uitdrukkelijk de relatie met de arbeidsmarkt bewerkstelligen. België wil eerder op structureel vlak verder werken; schoolhoofden en de organisatie van het onderwijs zullen worden betrokken. Tevens moet ook de basisschool meer worden opgenomen in het toepassingsgebied.

De eerste acties richten zich hoofdzakelijk naar het domein van de *schoolse socialisatie*. Het project TENET wil een pedagogie die gericht is op gelijke kansen voor jongens en meisjes integreren in de opleiding en bijscholing van de *leerkrachten*. Men richt zich naar de verschillende *pedagogisch-didactische* variabelen in het onderwijsleerproces. De *interactie leerkracht-leerling*, de *pedagogische werkwormen* en de *leermiddelen* worden uitvoerig behandeld op hun sekserolstereotypen. Het invoeren van technologie in de curricula wordt ook in dit kader vermeld.

Beleidsmatig gezien zijn dit immers aspecten die effectief kunnen worden veranderd en bijgestuurd. De begeleiding van het PMS van de studie- en beroepskeuze van de jongeren wordt terzijde vermeld, maar niet expliciet mee opgenomen als aandachtspunt.

Voor de opleiding en bijscholing van leerkrachten wordt een breed referentiekader aangeboden, dat de invloed van de primaire socialisatie, de cultuurpatro-

nen, de meijescultuur, de toekomstverwachtingen en de beeldvorming t.a.v. het later beroep verduidelijkt.

In een later stadium wordt de aandacht verschoven naar de *structureel-organisatorische aspecten* van de gelijke-kansenproblematiek. Er worden door de bedrijven verscheidene opleidingen aangeboden waardoor het *onderwijsaanbod* groter wordt.

Met het creëren van voorbeelden van vrouwen die toekomstgerichte en niet-traditionele beroepen uitoefenen, probeert men zowel het domein van de *buitenschoolse socialisatie* als dat van de *persoonsonmerken* te beïnvloeden. De beeldvorming t.a.v. het later beroep, de toekomstverwachtingen en de gezinskenmerken worden roldoorbrekend benaderd. Anderzijds speelt men ook rechtstreeks in op de sociaal-psychische eigenschappen van de persoonsonmerken, nl. faalangst, zelfvertrouwen en de verworven attitudes.

De onderliggende motieven voor de Europese positieve actie situeren zich hoofdzakelijk in de *economische sfeer*. Dit sluit uiteraard nauw aan bij de werking van de Europese Commissie.

Ook de acties die voortkomen uit de resolutie van 1985 zijn op economische basis gesteld. De resolutie is ondertekend omwille van de heersende hoogconjunctuur. Er moest snel een oplossing worden bedacht om de bedrijven te voorzien van bekwame technisch vaklui. Het heersende emancipatiestreven heeft ertoe geleid dat de economische en emancipatorische doeleinden werden verenigd in de Europese positieve actie.

4.2 Begeleiding door de Europese Commissie

De resolutie van 1985 bracht wel een 'werkovereenkomst' met de verschillende nationale ministers van onderwijs tot stand, maar leverde geen werkdocument af dat eenduidige richtlijnen en doelstellingen formuleerde. Het ontbreken van een dergelijk algemeen kader voor de verschillende nationale acties van het tweede Europees Actieprogramma heeft consequenties voor de opvulling en evaluatie van de projecten. Ieder project bouwt autonoom de actie inhoudelijk verder uit. Dit creëert uiteraard een hoge betrokkenheid gezien de beslissingen niet centraal worden genomen, maar wel door de directe begeleiders van het project zelf. Deze grote vrijheid door het ontbreken van een algemeen Europees kader, levert echter resultaten op die moeilijk vergelijkbaar zijn, gezien de verschillende uitgangspunten, strategieën en evaluatiemethode van de landen.

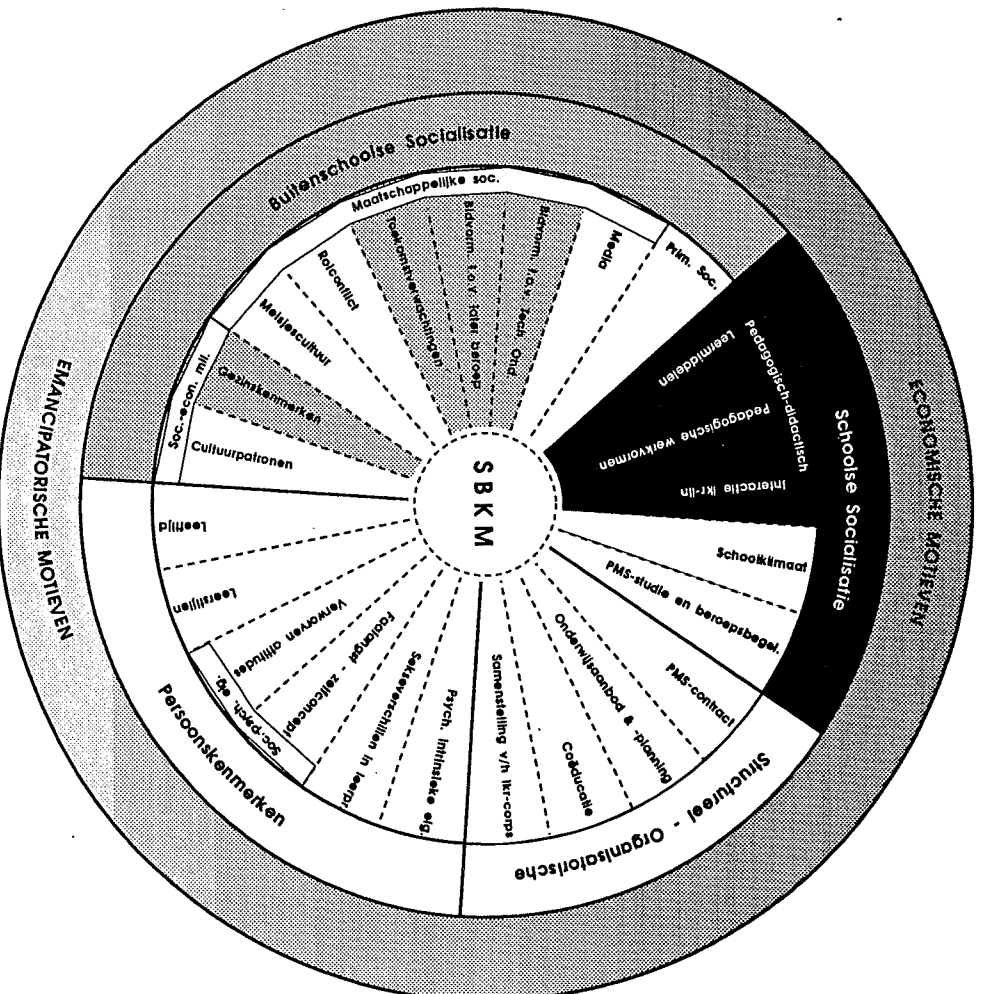
Hierdoor gaat er heel wat interessante informatie verloren. De Europese Commissie wil daarom in de toekomst een algemeen werk kader van doelstellingen en strategieën uitbouwen. Het gemeenschappelijk streven van de projecten zal de vergelijkbaarheid van resultaten ten goede komen. Tevens wenst men een *evaluatie-instrument*, gekoppeld aan de vooropgestelde doelstellingen, te ontwikkelen. Deze gecoördineerde evaluatie-aanpak op Europees gebied is een noodzakelijke bijdrage tot een overkoepelend internationaal emancipatiebeleid.

De financiering van de acties blijft noodzakelijk gezien de geringere prioriteit die de landen afzonderlijk toekennen aan projecten i.v.m. de gelijke-kansenproblematiek ten voordele van de projecten voor de her- en opwaardering van techniek. Men acht het blijikbaar meer opportuun te werken aan techniek in het algemeen dan de meisjes massaal te oriënteren naar dergelijke richtingen. Meer dan de helft van de huidige meewerkende landen geven te kennen dat ze de acties voor gelijke kansen zouden stopzetten indien de Europese Commissie ze niet verder financiert.

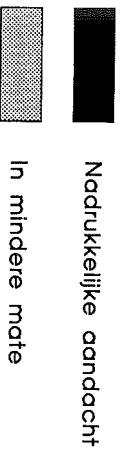
Hoewel men geen overkoepelende comparatieve evaluatie kan uitvoeren, werd toch een evaluatiecommissie opgericht die de twee jaren van de actie (1987-1988 en 1988-1989) in de verschillende landen dient te evalueren en waar mogelijk zelfs voor bepaalde topics te vergelijken. Dit resulteerde in een evaluatierapport waar naast de evaluatieve en technische beschrijvingen van de verschillende projecten ook aanbevelingen worden geformuleerd voor volgende acties bijvoorbeeld in verband met strategie, technieken en/of doelgroepen.

Figur 2: Europese Commissie

Fase 1: Het tweede actieprogramma 1986-1990
Sensibiliseringscampagnes: TENET



Fase 1: Het tweede actieprogramma 1986-1990
Structurele campagnes



HOOFDSTUK 2

INITIATIEVEN VAN DE OVERHEID

1. Inleiding

In dit hoofdstuk geven we een overzicht van de initiatieven, zowel adviezen, standpunten als concrete acties waarvan de *overheid* aan de basis ligt. We bespreken achtereenvolgens de initiatieven van de Commissie Vrouwenarbeid, opgericht in het Ministerie van Teverkstelling en Arbeid, de Onderwijscommissie voor het waarborgen van een gelijkwaardige rol van mannen en vrouwen in de samenleving, de Hoge Raad TSO-BSO, beiden opgericht binnen het toenmalig Ministerie van Onderwijs, het Kabinet van de Staatssecretaris voor Maatschappelijke Emancipatie en Leefmilieu en de Vlaamse Overlegcommissie Vrouwen (VOV).

De oprichting van deze adviesorganen kadert in de verschillende emancipatie-initiatieven in het binnen- en buitenland; 'Het internationaal jaar van de vrouw' in 1975; het 'UNO-decennium van de vrouw in Nairobi' van 1975 tot 1985; de wet van 4 augustus 1978 op de gelijke toegang tot alle beroepsopleidingen, enz.

Niet elke instantie is, gezien de achterliggende doelstelling, op eenzelfde wijze betrokken bij opleiding en onderwijs. Het onlosmakelijk verband tussen onderwijs en maatschappij wordt duidelijk weerspiegeld in de onderlinge samenhang tussen de verschillende adviesorganen en het kabinet. Dit komt tot uiting in de samenstelling van de commissies.

Door de staatshervormingen werden vele instanties overgeheveld naar de gemeenschappen. Ofwel kregen ze een andere naam, ofwel werden ze opgeslorpt door andere koepelorganisaties of verdwenen als dusdanig. In onze beschrijving hanteren we de betiteling en bestaansvorm van bij de oprichting.

De initiatieven worden enerzijds per instantie of commissie geëvalueerd aan de hand van interne evaluatierapporten en interviews en anderzijds door het determinantenkader.

Het afsluitend geheel biedt een overkoepelende evaluatie van de verschillende overheidsinitiatieven, eveneens verwijzend naar de verschillende determinanten van het studie- en beroepskeuzeproces.

2. Initiatieven van de Commissie Vrouwenarbeid

2.1 Oorsprong en organisatiestructuur van de commissie

De Commissie Vrouwenarbeid werd in het kader van het internationaal jaar van de vrouw in 1975 in het leven geroepen. Ze werd opgericht bij KB van 2 december 1974 en officieel geïnstalleerd door de Minister van Tewerkstelling en Arbeid op 24 maart 1975.

Het internationaal arbeidsbureau heeft aangedrongen op het creëren van structuren om de aandacht te concentreren op de mogelijkheden, de behoeften en de problemen van werknemers. Ook de Europese Gemeenschap heeft de organisatie van de vrouwenbeweging gestimuleerd. De geleidelijk verruiming en structurering van de Europese Gemeenschappen heeft er tevens toe geleid dat de nationale normen zowel op sociaal als op economisch gebied werden geharmoniseerd.

De Commissie Vrouwenarbeid kadert in dit geheel van emancipatie-initiatieven in binnen- en buitenland. De Belgische arbeidsmarkt stelt de noodzakelijkheid van deze commissie in het licht. De wettelijke en formele gelijke behandeling heeft nog geen sluitende garantie kunnen bieden voor een systematische integratie van de vrouw in de sociaal-economische wereld. In het traditionele overleg waarop de loons- en arbeidsvoorwaarden worden besproken, zijn vrouwen amper aanwezig, terwijl het procentueel aandeel van de vrouwen in de beroepsbevolking 41,2% is.

De commissie is paritair samengesteld uit vertegenwoordigers van de representatieve werknemers- en werkgeversorganisaties. Op voorstel van de Minister van Tewerkstelling en Arbeid worden er ministeries en kabinetten aangewezen die mee in de commissie zitting kunnen hebben.

2.2 Doelstelling

De regering verwacht van de Commissie Vrouwenarbeid dat zij een overlegde strategie uitwerkt voor de acties die verantwoordelijkheidsdragers, zowel werkgevers, leden van de beheerscomités, overheid als werknemersorganisaties, moeten ondernemen om elke discriminatie van vrouwen snel te laten verdwijnen. De commissie verricht onderzoek en geeft advies zowel op eigen initiatief als op verzoek van de Minister van Tewerkstelling en Arbeid. Haar actieterrein strekt zich uit tot alle onderwerpen die rechtstreeks of onrechtstreeks betrekking hebben op vrouwenarbeid, zowel in de overheidssector als in de privé-sector. De gelijke-kansenproblematiek in opleiding en onderwijs wordt door de commissie als belangrijk actiepunt aangezien in functie van de tewerkstellingsperspectieven van jonge vrouwen.

2.3 Adviezen inzake opleiding en onderwijs

Beantwoordend aan haar doelstelling geeft de commissie hoofdzakelijk adviezen over de tewerkstelling van vrouwen in de huidige samenleving. De arbeidssituatie is onlosmakelijk verbonden met de opleiding. De commissie erkent dit verband door verschillende adviezen. Vooral deze interesseren ons en worden verder toegelicht.

Reeds in de beginperiode legt de commissie in haar adviezen een verband tussen de arbeidswereid en de opleidingsmogelijkheden. In de jaren '75-'81 houdt de commissie zich hoofdzakelijk bezig met de tenuitvoerlegging van de Europese richtlijnen over gelijk loon en gelijke behandeling van mannen en vrouwen.

In deze context wordt er aandacht geschonken aan de *toegangsmogelijkheden voor vrouwen tot alle beroepsopleidingen*. In verband hiermee werden er twee adviezen geformuleerd, nl. advies nr. 9 (1977) over de gelijkheid van mannen en vrouwen inzake opleiding, en advies nr. 19 (1979) inzake de toegang tot de beroepsopleiding. Deze adviezen worden hier uitvoeriger behandeld.

Advies over de gelijkheid van mannen en vrouwen inzake de opleiding (advies 9, 1976)

De nadruk ligt hier op de rol die de informatie moet spelen in een algemene mentaliteitsverandering over de positie van de meisjes in onze samenleving. Het advies richt zich op de drie beïnvloedingsdomeinen.

Als eerste wil men de gelijkheid in de *opvoeding binnen het gezin* bewerkstelligen. Kinderboeken, stereotiepe jeugdliteratuur en speelgoed moeten worden gezuiverd van seksegebonden rolpatronen. In het *onderwijs* moet men roldoorbrekende studiekeuzes positief beïnvloeden. Tevens wordt ook de invloed van de structurele facetten beklemdoond, nl. coëductie en representatieve samenstelling van het leerkrachtenkorps. Als derde domein wil het advies de *gelijke toegang tot het arbeidsproces* en tot promotiekansen waarborgen.

Advies inzake de toegang tot de beroepsopleiding (advies 19, 1979)

Men richt zich tot alle verantwoordelijken van welke vorm van beroepsopleiding dan ook. Kandidaten voor een bepaalde beroepsopleiding moeten zich kunnen inschrijven ongeacht hun geslacht.

De opleidingen mogen niet geslachtspecifiek worden voorgesteld. Het advies legt hierdoor rechtstreeks het verband met coëductie in de opleidingen.

Rond de jaren '80 formuleert de commissie verscheidene adviezen die afwijkingen aanvragen voor de toegang tot bepaalde 'mannen'-beroepen. Men wil vrouwen de kans bieden zich hierin waar te maken. Deze adviezen zijn het logische gevolg van de gelijke toegang tot de beroepsopleidingen. Aan deze toegang moet een tewerkstellingsperspectief worden gekoppeld.

Rond de helft van de jaren '80 worden er regelmatig adviezen geformuleerd die expliciet steun verlenen aan het opstarten van positieve acties zowel in de privé- als in de publieke sector.

Op het einde van de jaren '80 worden er heel wat *structurele* adviezen geformuleerd i.v.m. de gelijke-kansenproblematiek. Gelijkheid van mannen en vrouwen kan pas worden verwezenlijkt indien ook een aantal structurele remmingen worden opgeheven. Adviezen over deeltijdse arbeid, moederschapsverzekering voor zelfstandigen, positieve acties, fiscale aftrek voor kinderopvang, e.d. komen hieraan tegemoet.

De commissie speelt ook in op de eventuele gevolgen van de positieve acties in de bedrijven. Steeds meer vrouwen worden gestimuleerd om niet-traditionele vrouwenberoepen te kiezen. Veelal komen ze dan terecht in een overwegend mannenmilieu. Er zijn adviezen geformuleerd over ongewenste seksuele intimiteiten op het werk. Men wil het 'vrouw-zijn' op de werkvloer laten respecteren.

Recent wordt de klemtoon gelegd op de harmonisering van gezin en arbeid. De commissie wil vrouwen structureel ondersteunen in hun maatschappelijke positie.

2.4 Evaluatie

De commissie heeft zeer vlug het verband gelegd tussen de verbetering van de *taewerkstellingskansen van vrouwen en de opleiding*. Willen vrouwen ook in niet-traditionele beroepen tewerkgesteld worden, dan moeten ze ook toegang krijgen tot alle beroepsopleidingen.

De adviezen over de beroepsopleiding leggen vooral de nadruk op *coëducatie* in alle scholen. Vanuit *structureel* oogpunt is coëducatie inderdaad een beïnvloedende factor in het roldoorbrekend onderwijs. Uit het literatuuroverzicht blijkt echter dat de meningen over coëducatie verdeeld zijn. Men stelt vast dat coëducatie voor meisjes in technische en wetenschappelijke richtingen inhoudelijk meer nadelen biedt dan niet-gemengd onderwijs.

Advies 9 van 1976 werd bijna integraal overgenomen in de wet van 4 augustus 1978 die de gelijke behandeling van mannen en vrouwen t.a.v. de toegang tot het arbeidsproces, de beroepsopleiding, de promotiekansen en de arbeidsvoorwaarden beoogt. Er wordt dus juridisch een einde gemaakt aan de discriminatie betreffende de toegang tot de beroepsopleiding. Op korte termijn heeft deze wet ingrijpende gevolgen gehad, zoals de opheffing van discriminerende personeelsadvertenties en de opheffing van seksegebonden bepalingen voor de uitoefening van bepaalde beroepen.

Deze adviezen liggen ook aan de basis van de brede sensibiliseringscampagnes die in de jaren '80 werden opgestart door de Staatssecretaris voor Maatschappelijke Emancipatie.

Bij de ondersteuning van *positieve acties* erkent de commissie dat een roldoorbrekende studiekeuze alléén de meisjes geen betere toekomstperspectieven biedt. De aansluiting op de arbeidsmarkt moet worden verzekerd. De bedrijfswereld

dient enerzijds te worden gesensibiliseerd en anderzijds ondersteund te worden door positieve acties die vrouwen meer kansen bieden op de werkvloer.

Deze werk- en zienswijze van de commissie wordt bevestigd door de recente onderzoeksresultaten van I. Pollet, 'Vrouwen op de werkvloer' (1991). Het volstaat niet meisjes in nijverheidstechnische richtingen te loodsen om hen daar dan aansluitende mannenjobs te laten uitoefenen. Deze instap dient terdege te worden begeleid door positieve acties in het bedrijf.

De adviezen ter ondersteuning van de positieve acties geven direct aanleiding tot de oprichting van de 'Cel Positieve Acties'. Deze heeft tot doel de sociale partners in de paritaire comités te ondersteunen bij het afsluiten van collectieve arbeidsovereenkomsten i.v.m. de positieve acties.

De commissie richt zich tot twee beïnvloedingsdomeinen, *het structureel-organisatorische en de buitenschoolse socialisatie*. In de adviezen over gelijke toegang voor vrouwen en mannen tot alle beroepsopleidingen wordt vooral aandacht besteed aan *coëductieve* maatregelen. Het structureel ondersteunen van (jonge) vrouwen in hun arbeidsproces, door sociale zekerheid, moederschapsverlof, opvangmogelijkheden voor kinderen, deeltijdse arbeid, e.d. is de hoofdbekommernis van de commissie. Het pedagogisch invullen van maatregelen behoort niet tot het domein van de Commissie Vrouwenarbeid.

Thema's i.v.m. kinderopvang en het verdelen van de gezinsverantwoordelijkheden, ontlokken een maatschappelijke deining. Vanuit deze 'schokgolf' tracht de commissie de maatschappelijke idee positief te beïnvloeden. Men situeert zich hier op het domein van de buitenschoolse socialisatie.

3. Initiatieven van de Onderwijscommissie voor het waarborgen van een gelijkwaardige rol van mannen en vrouwen in de samenleving

3.1 Oorsprong en organisatiestructuur van de commissie

Deze adviescommissie werd opgericht bij KB, dd. 15 februari 1980, binnen het toenmalig Ministerie van Onderwijs en officieel geïnstalleerd op 14 juli 1982.

De richtlijn van de Raad van de Europese Gemeenschappen, dd. 9 februari 1976 inzake het beginsel van de gelijke behandeling van mannen en vrouwen kan gezien worden als een stuwende motor voor heel wat emancipatie-initiatieven en -commissies. Mede onder invloed van de Commissie Vrouwenarbeid kwam op 4 augustus 1978 de wet rond de gelijke behandeling van mannen en vrouwen t.a.v. de toegang tot het arbeidsproces, de beroepsopleiding, de promotiekansen en de arbeidsvoorwaarden, tot stand in België. De oprichting van de Onderwijscommissie had tot doel binnen het onderwijsbeleid een structuur te creëren die de gelijke-kansenproblematiek in de wet van 1978 blijvend aan de orde stelt. De commissie is samengesteld uit leden van de onderwijsnetten, de PMS-centra, de

ouderverenigingen, het personeel en de Commissie Vrouwenarbeid. De verschillende ideologische strekkingen zijn er evenredig vertegenwoordigd. Ook het Kabinet van de Staatssecretaris voor Maatschappelijke Emancipatie is vertegenwoordigd.

Sinds de overheveling van de onderwijsbevoegdheden naar de gemeenschappen werd het Nationaal Ministerie van Onderwijs vervangen door het Departement Onderwijs. De Vlaamse Onderwijsraad (VLOR) overkoepelt in deze nieuwe structuur alle vroegere adviesraden en -commissies. De Onderwijscommissie functioneert momenteel binnen de 'Algemene Raad' van de VLOR. In deze raad komen alle aangelegenheden ter sprake die het volledige onderwijsbestel aangaan. De VLOR is sinds 17 april 1991 officieel geïnstalleerd.

3.2 Doelstelling

De commissie moet adviezen verstrekken of wettelijke maatregelen voorstellen die rechtstreeks verband houden met de gelijkgeschakeling van de onderwijskansen voor jongens en meisjes voor alle studierichtingen en op elk onderwijsniveau. Men richt zich tot de verschillende betrokken partijen: leerkrachten, PMS-begeleiders, directie. Inhoudelijk behandelen de adviezen thema's als coëducatie en coïstructie, pedagogische leermiddelen, enz.

De commissie moet erover waken dat het formuleren van adviezen geen doel op zich wordt, maar dat ze zoveel mogelijk uitmonden in concrete realisaties die op termijn de gewenste mentaliteitsverandering of gedragswijziging met zich meebrengen. Ze kan deze taken op zich nemen ofwel op eigen initiatief, ofwel op vraag van de Minister van Onderwijs.

3.3 Adviezen inzake roldoorbreking, emancipatie en coëducatie

De adviezen van de commissie kunnen ondergebracht worden in zeven grote categorieën: vrouwelijke vertegenwoordigers, seksisme in taal- en beeldgebruik, onderwijsstructuren, studiekeuze, lerarenopleiding, onderzoek, onderwijsactualiteit.

De gelijke-kansenproblematiek is uiteraard de leidraad in alle adviezen die door de Onderwijscommissie worden verstrekt. We richten onze aandacht hier echter vooral naar die adviezen waar *roldoorbreking* duidelijk in de kijker wordt gesteld.

3.3.1 Adviezen inzake onderwijsstructuren

De Onderwijscommissie formuleerde in 1983 twee adviezen (advies III en IV) die de wet van 4 augustus 1978 weer onder maatschappelijke belangstelling bracht. Om deze wet uiteindelijk te laten uitvoeren werd op 29 juli 1983 een KB uitgevaardigd dat zich grotendeels baseerde op de adviezen van de commissie.

De bedoelde adviezen zijn :

- advies III, 1983 :
uitvoering artikelen 124 en volgende van de wet van 4 augustus 1978 inzake de gelijke behandeling van vrouwen en mannen in de beroepskeuzevoorlichting en de toegang tot de beroepsopleiding;
- advies V, 1983 :
het gemeengd aanbieden van beroepenvelden in het onderwijs.

3.3.2 Adviezen inzake seksisme en taalgebruik

In het *vierte advies*, 1983, inzake het *vermijden van seksisme in leer- en leesboeken* stelt de commissie dat de aangeboden leerinhouden moeten afgestemd zijn op de oriëntatie die jongens en meisjes in onze samenleving moeten krijgen. Stereotype man- en vrouwbeelden beantwoorden niet meer aan de vooropgestelde roldoorbrekende en gelijke kansendoelstellingen van het onderwijs. Zowel de overheid, inspectie, schrijvers en uitgevers van (hand)boeken, als de leerkrachten en ouderverenigingen moeten op dit domein hun verantwoordelijkheid opnemen.

Dit advies werd vertaald in een beleidsmaatregel d.m.v. een omzendbrief.

3.3.3 Adviezen inzake studiekeuze

De commissie ondersteunt in *advies 9, 1984* over *studiekeuzebegeleiding* het principe van coëductie als structurele maatregel voor het bevorderen van gelijke kansen. Andere structurele oplossingen zoals het oprichten van nieuwe toekomstgerichte opleidingen en het maximaal benutten van de oriënteringskansen doorheen de VSO-structuur worden benadrukt. De studie- en beroepskeuze wordt verschoven naar een later moment waardoor de jongeren langer en grondiger kunnen worden begeleid. Het vernieuwen van de lerarenopleiding en -bijscholing door meer inzicht te verschaffen in roldoorbrekend werken kan de studiekeuze van jongeren ook positief beïnvloeden.

De PMS-vertegenwoordigers moeten naast het verschaffen van objectieve informatie en bijscholing ook sensibiliseren rond roldoorbrekende studiekeuze. Het bestaande testmateriaal moet vanuit dit oogpunt kritisch worden bijgesteld.

Dat vrouwen zich in het technologische ontwikkelingsproces niet afzijdig mogen houden wordt uitvoerig behandeld in *advies 7, 1985* over *Nieuwe technologieën en onderwijs*. De idee dat de vrouwelijke leerkracht in technologische vakken een onontbeerlijke voorbeeldfunctie vervult staat voorop.

3.3.4 Adviezen inzake de leerkrachtenopleiding

De volgende adviezen zijn hierop van toepassing :

- advies XI (1985) inzake de invoeging van de emancipatie-, de roldoorbrekings- en de coëducatieproblematiek in de opleiding en de bijscholing van de leerkrachten;
- advies XVI (1986) over coëducatie en gelijkwaardigheid van jongens en meisjes in de bijscholing van leerkrachten;
- advies XX (1986) over de aandacht voor de integratie van de gelijke-kansenproblematiek van meisjes en jongens in de leerplannen van de opleidingen van kleuterleid(st)er, onderwijzer(es) en regent(es) (15 mei 1986 - Jaarverslag 1985-1986).

De commissie beklemtoont dat de gelijke-kansenproblematiek niet als een apart vak in de leerkrachtenopleiding moet worden gezien, maar *geïntegreerd* dient te worden in elk vak en in de stage-ervaringen op die momenten waar dat nodig en wenselijk is.

Voor de onlosmakelijke verbondenheid van emancipatie en roldoorbreking creëert *coëducatie* de meest gunstige en evenwichtige opvoedingssituatie. Deze problematiek moet aan de orde worden gesteld op pedagogische conferenties en in diverse bijscholingen. Emancipatie, roldoorbreking en coëducatie kunnen echter pas worden waargemaakt in de context van een globale onderwijsvernieuwing, aangezien ze verbonden zijn met alle aspecten van het onderwijsgebeuren, nl. leerinhoud, didactiek, de lesmethode, de relatie leerkracht-leerling, de onderlinge verhouding van leerkrachten, de schoolorganisatie, e.d.

In de *structuur* van de opleiding zelf moet worden gestreefd naar een evenwichtige vertegenwoordiging van mannen en vrouwen, zowel van studenten als van docenten.

In de adviezen wordt ook de nadruk gelegd op de noodzaak van de relatie leerkracht-ouders in de bredere samenleving. Het gezinsmilieu en de bredere leefwereld hebben immers een determinerende invloed op het keuzegedrag van jongeren.

3.4 Andere initiatieven van de Onderwijscommissie

Tijdens de eerste periode van de commissie, nl. vanaf 1982 tot 1986 richtte men de aandacht hoofdzakelijk op het formuleren van adviezen. Er werden echter ook andere initiatieven uitgewerkt.

3.4.1 Studiedag 'Gelijke kansen voor jongens en meisjes in TSO en BSO' (1984)

De concrete aanleiding is het KB van 29 juni 1983 betreffende de gelijke toegang van jongens en meisjes tot de beroepsopleiding. De commissie wil de problematiek, één jaar na het in werking treden van het KB, uitdrukkelijk onder de aan-

dacht van de diverse verantwoordelijken van het TSO en BSO brengen. De studiedag richt zich tot directies van het TSO en BSO, leerkrachten, PMS-verantwoordelijken, ouders en beleidsverantwoordelijken.

3.4.2 Voor een breed publiek : Persmededeling 'Meisjes en technologie' (1985)

Naar aanleiding van de maatregel om het vak informatica en het gebruik van computers in onderwijsleerprocessen in te voeren, roept de 'Onderwijscommissie' alle vrouwelijke leerkrachten op actief deel te nemen aan deze innovatie.

Vrouwen mogen zich in het technologische ontwikkelingsproces niet afzijdig houden, zo stelt de commissie. Evenals de mannen spelen ze een belangrijke rol in dit proces. Vrouwelijke leerkrachten hebben op dit vlak niet alleen een verantwoordelijkheid t.o.v. zichzelf, maar ook t.o.v. hun leerlingen. Nog al te vaak wordt het beeld bestendigd dat 'computers, terminals, software, hardware ...' termen zijn die op de eerste plaats tot de wereld en het interessegebied van de mannen behoren. Dit werkt drempelverhogend voor meisjes die deze studiekeuze wensen te maken.

3.4.3 Sensibiliseringsactie : 'Gelijke kansen voor jongens en meisjes in het onderwijs'

Deze actie is een initiatief van de Europese positieve actie B 'Diversificatie van de beroepskeuze van meisjes en vrouwen' en wordt inhoudelijk uitgewerkt door de Onderwijscommissie. Ze heeft ook de steun van de Minister van Onderwijs en de Staatssecretaris voor Maatschappelijke Emancipatie. De actie vindt haar oorsprong in de bevinding dat leerkrachten een belangrijke sleutelrol bekleden in de roldoorbrekende studiekeuze van de leerlingen. De *leerkrachten* en de directies van het kleuter-, lager en secundair onderwijs worden door deze sensibiliseringsactie dan ook rechtstreeks aangesproken op hun verantwoordelijkheid. Ook de Inspectie en de PMS-vertegenwoordigers worden hierop aangesproken. Tevens wil men de aandacht vestigen op het roldoorbrekend onderwijs, informatiekanalen meedelen en een aanzet geven tot concrete activiteiten in de scholen rond de gelijke-kansenproblematiek.

Er wordt een uitgebreide documentatiemap samengesteld voor de opleidingen van kleuterleidster, onderwijzeres, regentes. De inhoud ervan kan ook worden gebruikt voor bijscholingsprogramma's in het basis- en het secundair onderwijs. Met deze opleiding wil men bij leerkrachten het inzicht vergroten dat gelijke kansen voor jongens en meisjes in het onderwijs een hefboom is om de opvoedingsidealen en de mogelijkheden van elk meisje en elke jongen afzonderlijk te verruimen.

Aan de actie wordt ook een affichewedstrijd voor het lager en hoger secundair onderwijs gekoppeld. Er wordt aan de jongeren gevraagd een affiche te ontwerpen met als thema 'Gelijke kansen voor jongens en meisjes in het onderwijs'.

3.5 Evaluatie

Voor het Vlaams onderwijs is het gelijke-kansenprobleem in de eerste plaats een *structureel-organisatorisch* probleem' aldus de commissie. Gedurende hun eerste werkperiode richt de commissie zich dan ook, via tal van onderwijsadviezen op het structureel-organisatorisch domein. Ze leggen de nadruk op het *huidige onderwijsaanbod* dat niet steeds maximale kansen biedt aan alle jongeren. Ze pleiten voor een radicaal durven afbouwen van niet-toekomstgerichte opleidingen. Ook worden de optimale oriënteringskansen van een vernieuwd secundair onderwijs als structureel voordeel aangezien. Deze zienswijze wordt met de invoering van het eenheidstype in het secundair onderwijs ook realiteit. Het eenheidstype verschuift de studie- en beroepскеuze naar latere momenten. De jongeren kunnen dan langer en grondiger worden begeleid bij een toekomstgerichte studie- en beroepскеuze.

Naast de *planning en het aanbod van onderwijsrichtingen* benadrukt de commissie in de adviezen ook het principe van de *coëducatie*. De structureel-organisatorische invalshoek wordt vrij onvattend benaderd door de commissie.

In een latere fase gaat de commissie zich dan meer toespitsen op daadwerkelijke *sensibiliseringscampagnes* naar de *onderwijsgeverenden* toe. Hiermee onderkennen ze dat gelijke kansen niet alleen een probleem zijn van *onderwijshoud*, zoals in hun vroegere advies over seksisme in leer- en leesboekjes blijkt, maar tevens ook een probleem is van de leerkracht.

Zowel de campagne als de adviezen inzake seksisme in taal- en beeldgebruik situeren zich op het domein van de *schoolse socialisatie*.

De actie 'Gelijke kansen voor jongens en meisjes in het onderwijs' gericht aan leerkrachten, werd spijtig genoeg nog niet geëvalueerd. We kunnen dit als een gemiste kans beschouwen. De leerkrachten worden immers als één van de spilfiguren bekeken in het proces van de roldoorbrekende en niet-traditionele studiekeuze bij meisjes. Het evalueren van indrukken van betrokken leerkrachten kan heel wat feedback opleveren voor volgende acties. Men heeft niet nagegaan of er effectief activiteiten werden ontplooid in de scholen rond de gelijke-kansen-problematiek naar aanleiding van deze actie.

De doelstellingen, het bewust maken van de ouders bij de studie- en beroepскеuze van hun kinderen en het bewust maken van de meisjes zelf, probeert de commissie te bereiken via de studiedagen en breed opgezette persmededelingen. Ook hier heeft ze nagelaten de uiteindelijke invloed van haar initiatieven na te gaan.

4. Initiatieven van het Kabinet van de Staatssecretaris voor Maatschappelijke Emancipatie en Leefmilieu en Samenwerkingsverbanden

4.1 Oorsprong en doelstelling

Tijdens de regering Martens VI (eind 1985) wordt voor het eerst een lid van de regering aangewezen voor het voeren van een beleid inzake maatschappelijke emancipatie van de vrouw. De oprichting van dit kabinet bij KB van 16 december 1985 kadert, zoals de andere adviescommissies, in het geheel van binnen- en buitenlandse emancipatie-initiatieven.

Het kabinet wordt toegevoegd aan de diensten van de eerste minister en bezit hierdoor een verdergaande bevoegdheid dan de twee voorgaande adviescommissies. Het KB formuleert de taak van de staatssecretaris als volgt: "Het stimuleren van initiatieven gericht op het waarborgen van gelijke kansen voor man en vrouw en het coördineren van het beleid inzake maatschappelijke emancipatie". In 1988 worden de bevoegdheden van dit kabinet voor een tweede periode vastgelegd.

Momenteel wordt de bevoegdheid van 'maatschappelijke emancipatie' toegevoegd aan het Ministerie van Teverkstelling en Arbeid. Dit biedt nieuwe perspectieven voor de gelijke-kansenproblematiek.

4.2 Het gevoerde beleid

Aangezien de taak van het kabinet bestaat in het stimuleren van initiatieven voor gelijke kansen voor man en vrouw, is men voor een concrete inhoudelijke beleidsvoering, m.n. het uitvaardigen van KB's en andere maatregelen, volledig afhankelijk van de andere ministeries waarop de acties betrekking hebben. Het kabinet deelt z'n werkzaamheden op in structurele maatregelen en inhoudelijke acties.

Onder structurele maatregelen verstaan we de oprichting van de Emancipatieraad en de subsidiëring van allerhande projecten inzake vrouwenemancipatie. De *Emancipatieraad* wordt opgericht bij KB van 31 oktober 1986. Haar taak bestaat erin adviezen te formuleren. Om emancipatieproblemen in de samenleving te stimuleren wordt bij KB van 27 oktober 1987 een *subsidiëregeling* uitgewerkt. Het kabinet krijgt dan ook stelselmatig vragen tot subsidiëring.

In het *inhoudelijk beleid* worden drie deelreihen prioritair gesteld: de inschakeling van vrouwen in het sociaal-economische leven, de deelname van vrouwen in de besluitvorming en de bestrijding van geweld op vrouwen.

Onze aandacht gaat uit naar de beleidsvoering op het gebied van opleiding en onderwijs. Dit onderwerp wordt, tezamen met het ondersteunen en opzetten van *positieve acties*, behandeld binnen het deelgebied van de inschakeling van vrouwen in het sociaal-economische leven. Het beleid richt zijn aandacht gedurende de eerste periode hoofdzakelijk op het sensibiliseren, het geven van voorlichting en het doorspelen van informatie over de verschillende studiemogelijkheden aan alle

betrokken partijen. Daarom worden er tijdens de periode 1986-1990 verscheidene sensibiliseringscampagnes op touw gezet. Deze campagnes leverden goede resultaten op.

Sensibiliseren op zich is echter niet voldoende. Naast de traditionele mentaliteit die deze diversificatie van studierichtingen bemoeilijkt, zijn er immers ook de structurele remmingen die moeten worden opgeheven. Daarom richt het beleid zich vanaf 1989-1990 ook op het *structurele aspect* van de gelijke-kansenproblematiek inzake studie- en beroepskeuze. Hiervoor heeft de staatssecretaris een wetenschappelijk project opgezet dat scholen structureel bij de diversificatie van hun aanbod begeleidt.

Ook de arbeidswereld moet bereid zijn om zich aan te passen aan de intrede van vrouwen op de arbeidsmarkt. Het kabinet zette hiervoor een aantal positieve acties op touw.

4.3 Sensibiliseringscampagnes : 1986-1990

In 1986 gaat de eerste sensibiliseringscampagne van start onder de slogan '*Het beroep dat meisjes niet aankunnen moet nog worden uitgeoonden*' en '*Kiezen voor later doe je nu*'. Deze campagne is een *gezamenlijk initiatief* van het Kabinet van de Staatssecretaris voor Maatschappelijke Etnancipatie en Leefmilieu en van het toenmalig Ministerie van Onderwijs. Men bereidde de actie *gezamenlijk* voor.

De actie richt zich rechtstreeks tot de leerkrachten, klastitularissen en PMS-verantwoordelijken van de leeftijdsgroep 13-14-jarige leerlingen. De problematiek 'gelijke kansen voor jongens en meisjes' wordt in de klas in lesvorm aangesneden. De leerlingen maken in een videofilm kennis met beroepen waarin meisjes onderverteenwoordigd zijn. Daardoor vergroot men het bewustzijn rond de seksestereotype studie- en beroepskeuze. Ze krijgen tenslotte ook een uitgewerkte brochure.

Ook de ouders worden met een brief attent gemaakt op hun belangrijke rol bij de studie- en beroepskeuze van hun kinderen.

Gezien het grote belang van een volgehouden actie wordt in 1987 de campagne voortgezet onder de naam '*Gelijke kansen voor jongens en meisjes bij studie- en beroepskeuze*'. De actie wil een meer uitdiepende informatiestroom bewerkstelligen bij de leerkrachten, ouders, directie en PMS-verantwoordelijken. In nauwe samenwerking met het toenmalig Ministerie van Onderwijs wordt een uitgebreide informatiebrochure verspreid aan alle instanties.

Tijdens het schooljaar 1988-1989 wil men de campagnes blijvend onder de aandacht van de scholen houden. Er wordt in *gezamenlijk* initiatief, een *klasserwede* tijd georganiseerd '*Samen werken, samen winnen*'. Alle deelnemende klassen van het zesde leerjaar en het eerste jaar van het secundair onderwijs stellen een kranje samen rond het thema 'Studie- en beroepskeuze van jongens en meisjes'.

Het ombuigen van de traditionele mentaliteit rond de studie- en beroepskeuze van meisjes is een complex proces. Sensibiliseringscampagnes zijn hiervoor een noodzakelijke strategie. De laatste, volledige vernieuwde campagne wordt onder de slogan '*Jobs da's zoals jongens, je neemt niet de eerste de beste*' tijdens het schooljaar 1989-1990 opgestart. Opmerkelijk is dat deze campagne niet in onderlinge samenwerking met het Ministerie van Onderwijs is tot stand gekomen. Het is een autonoom initiatief van het Kabinet van de Staatssecretaris voor Maatschappelijke Emancipatie. De Vlaamse Gemeenschapsminister heeft aan de campagne wel zijn steun verleend in de vorm van een goedkeuring voor de uitvoering van het project. Deze actie richt zich *rechtstreeks* tot de leerlingen tussen 15 en 18 jaar. Op deze leeftijd worden immers de vroegere studiekeuzes bevestigd of omgebogen. Rond deze periode valt ook de beslissing over de eventuele hogere studies.

De campagne gebruikt ook de slogan '*Ik kies nu de goede studies, want mijn toekomst is mij lief*'. De brochure die de actie ondersteunt wil aan de jongeren de boodschap meegeven informatie in te winnen en aldus weldoordacht te handelen. Zo maakt men een goede keuze. De meisjes krijgen modellen en voorbeelden van 10 jonge vrouwen die een beroep hebben gekozen dat niet bij het gewone imago van de vrouw thuishoort. Prestigieuze modellen worden geweerd in de brochure. Zo voorkomt men het effect van 'dat kan ik toch nooit'.

Aangezien de actie zich rechtstreeks tot jonge meisjes richt, zijn er naast de traditionele verspreidingskanalen ook nog andere nodig, nl. jongerenadviescentra, jeugdcentra, jeugdbewegingen, documentatiecentra, verspreiding in drukke winkelstraten in de grote steden.

4.4 Structurele invalshoek

Omdat het doelpubliek steeds in verandering is, is een voortdurende sensibilisatie nodig. Het blijkt echter dat een goed ingelicht publiek nog niet noodzakelijk zijn houding verandert of aanpast. Er moet ook ingespeeld worden op de *structurele remmingen* die in de scholen de diversificatie nog in de weg staan. In elk van de bestaande types van scholen voor BSO en TSO moeten er *modellen* worden ontworpen om de *structurele wijzigingen* door te voeren die de diversificatie via het studiepatroon van meisjes mogelijk moeten maken.

Het project '*Diversificatie van de studierichtingen voor meisjes in het beroepssecundair en technisch secundair onderwijs*' is hierop een antwoord. Dit nationaal en net-overkoepelend project wordt uitgewerkt op initiatief van de Staatssecretaris voor Maatschappelijke Emancipatie. De Vlaamse Gemeenschapsminister, D. Coens, heeft onder meer door het afvaardigen van een vertegenwoordiger in de begeleidende stuurgroep zijn steun verleend.

Gedurende het schooljaar 1989-1990 bevindt het project zich in de *onderzoeksfase* die bestaat uit een analyse en een actie-onderzoek. In het totaal zijn er negen

scholen, waarvan vijf in de Vlaamse Gemeenschap, betrokken bij dit onderzoek dat volledig wordt uitgevoerd door wetenschappelijke begeleiders.

Tijdens de analysefase worden de mogelijkheden en remmingen van de scholen voor een reële gediversifieerde studiekeuze voor meisjes doorgelicht. Op basis hiervan wordt een *identiteitskaart* opgesteld per school. Die bevat de samenstelling van de personeelsbezetting, elementen van de interne en van de externe organisatie, zoals de PMS-begeleiding.

Op basis van deze analyse wordt er tijdens het *actie-onderzoek* voor en in elke school afzonderlijk een schoolspecifieke actie uitgevoerd die zal leiden tot de invoering van structurele wijzigingen. Dit houdt in dat er in de meisjesscholen een diversificatie in het studie-aanbod moet worden doorgevoerd. Dit gebeurt in een samenwerkingsverband met een jongensschool uit de omgeving om zo de problemen van infrastructuur op te vangen. Voor de jongensscholen wordt de actie eerder toegespitst op het vrouwvriendelijk(er) maken van hun *schoolklimaat*. Ze dienen hun jongens-imago en de daarbij horende schoolcultuur te doorbreken. Gemengde scholen zullen structurele wijzigingen moeten doorvoeren om in de arbeidsmarkt-gerichte studierichtingen een grotere aanwezigheid van meisjes te realiseren.

Tijdens het schooljaar 1990-1991 wordt in alle betrokken scholen de actie daadwerkelijk uitgevoerd. Het resultaat van al deze acties is een handige brochure '*Modelacties voor meisjes in het technisch en beroepssecundair onderwijs*'. Deze handleiding richt zich naar alle onderwijsnetten en is bedoeld als inspiratiebron en leidraad om zelf in de eigen schoolsituatie meisjes van het technisch en beroepssecundair onderwijs te helpen om meer toekomstgerichte studiekeuzes te maken.

Einde 1991 verleent de Gemeenschapsminister van Onderwijs, D. Coens uitdrukkelijk zijn steun aan de voortgang van het project. Dit is een stimulans geweest voor een gecentraliseerd gelijke-kansenbeleid in het onderwijs.

De *voortzetting en uitbreiding van het project 'Diversificatie'* vindt plaats tijdens het schooljaar 1992-1993. In onderling overleg tussen de onderwijsnetten, het kabinet van de staatssecretaris en de VLOR wordt beslist om de coördinatie van het project toe te vertrouwen aan de VLOR. De coördinatie omvat het bewerkstelligen van acties die de diversificatie bevorderen, het voorbereiden van een evaluatierapport, het werven van Europese fondsen voor verder onderzoek, en het ondernemen van de nodige stappen bij de beroepsfederaties.

De drie voornaamste onderwijsnetten hebben hun medewerking verleend en hebben een aantal scholen voorgedragen die vanaf het schooljaar 1992-1993 de wetenschappelijk onderbouwde modelacties verder zullen integreren.

Prof. Van den Bergh van de KU Leuven blijft wetenschappelijk advies verlenen voor het project.

Het project heeft tot doel meisjes van het TSO-BSO aan te zetten tot het gebruik van het volledige opleidingsgamma, de niet-traditionele studierichtingen inbegrepen. Concreet kan dit worden uitgevoerd door in de verschillende schooltypes

van het TSO en BSO drempelverlagende initiatieven voor meisjes te ontwikkelen naar industrieel-technische richtingen toe. De bedrijfswereld zou bij deze initiatieven betrokken moeten worden. De initiatieven vervullen naast een voorbeeld-functie ook een signaalfunctie voor de meisjes en de maatschappij toe.

De verdere concrete uitwerking van het project is volop aan de gang. Zestien scholen van de drie voornaamste onderwijsnetten zijn bij het project betrokken. Een aantal hiervan hebben reeds hun medewerking verleend aan het eerste pilootproject. Een groot aantal van de deelnemende scholen vindt men ook terug in het project 'Nijverheidstechnisch Onderwijs in de Kempen'. Deze wederzijdse aanwezigheid duidt erop dat men stilaan van een meer gecentraliseerde aanpak kan gaan spreken.

4.5 Evaluatie

4.5.1 Evaluatie op basis van interne rapporten

Behalve de laatste structurele campagne werden de overige uitgevoerde acties en campagnes tot nog toe allemaal intern geëvalueerd. Op basis van die interne evaluatiegegevens kunnen we besluiten dat de campagnes goede resultaten hebben opgeleverd.

Uit de telefonische enquête in 1988-1989 blijkt immers dat 89% van de scholen minstens gedeeltelijk het materiaal dat ze in het kader van de sensibiliseringsacties ter beschikking werd gesteld, ook daadwerkelijk hebben gebruikt. Dit wordt echter niet verder gespecificeerd. Een kwalitatieve analyse over het 'gebruik van materiaal' werd niet uitgevoerd. Zo kunnen ook de scholen die enkel de affiches hebben uitgehangen en/of de folders binnen handbereik hebben gelegd, tot de 89% worden gerekend.

Het onderzoek van J. Denys, 'Meisjes in nijverheidstechnische richtingen' geeft veel meer te kennen dat scholen weinig ijver aan de dag leggen om met folders, campagnes, e.d. meisjes te werven voor hun nijverheidstechnische richtingen. Er worden relatief weinig middelen ingezet om meisjes aan te trekken. Bovendien blijkt dat slechts één school op vijf een speciale ondersteuning en begeleiding voorziet voor meisjes in deze richtingen.

De interne evaluatie legt ook de nadruk op de onderwijsstatistieken die een 'weliswaar geringe, maar toch duidelijke' vooruitgang tonen in de keuze van meisjes voor meer arbeidsgerichte richtingen. In het hoger onderwijs is er een langzame maar gestage aangroei van meisjes in ingenieursrichtingen, m.n. een stijging van ruim 20%. In het secundair onderwijs is het percentage van meisjes in industrieel-technische richtingen thans 1 à 2%. Bovendien krijgt de leerlingenbevolking een meer gemengd karakter in het TSO en in de vakopleidingen bakkerij, slagerij en horeca in het BSO.

De geringe, doch positieve resultaten voor het aandeel van meisjes in nijverheidstechnische richtingen wordt door het staatssecretariaat eveneens weinig

gerelativeerd. Uit het onderzoek van J. Denys blijkt immers dat 'ondanks de licht stijgende tendens over de jaren heen' het aandeel meisjes in nijverheidstechnische richtingen beperkt blijft, indien men mee in rekening brengt dat het overgrote deel van de meisjes (90%) in 'klassieke' richtingen zoals techniek en industrieel wetenschappen, chemie en grafische technieken zitten.

De begeleiders en evaluatoren van de sensibiliseringscampagnes zijn zich bewust van de geringe resultaten in het BSO-TSO, terwijl het aantal vrouwelijke ingenieurs en meisjes in de exacte vakken groeit. In het BSO-TSO is het zeer moeilijk om door te dringen met toekomstgerichte studiekeuzes, omdat de meest traditionele richtingen erin gehuisvest zijn.

In de richting 'hout en bouw' worden er heel weinig resultaten geboekt. Dit is hoofdzakelijk te wijten aan het beeld dat de jongeren en hun ouders hebben over het werk in die sector. De meeste mensen zijn zich niet bewust van de post-industriële situatie in de sector. Men denkt veelal aan de noeste arbeid die moet worden verricht. Dat men echter ook ultra-moderne computersystemen kan bedienen (o.a. de CAD-CAM-machine), weet men meestal niet.

De opgezette campagnes waren ook de aanleiding tot tal van andere initiatieven, zowel in de bedrijfswereld als in andere sectoren. De bedrijfswereld heeft ingespeeld op de campagne, zij het uiteraard vanwege de hoogconjunctuur en de gevolgen van de denataliteit. Initiatieven zoals het project 'deeltijds leren, deeltijds werken' van het Technisch Instituut voor Naschoolse Opleidingen in de Metaal (INOM) en van de Textiel- en Metaalfederatie in West-Vlaanderen zijn hiervan voorbeelden.

Op lokaal en regionaal niveau ontwikkelen sommige jongensscholen strategieën zoals die in Boom om de drempel voor meisjes te verlagen. Ook het Overlegplatform Onderwijs-Arbeidsmarkt van de Kempen kiest resoluut voor de invoering van industrieel-technische richtingen in de meisjesscholen.

4.5.2 Inhoudelijke evolutie

De inhoudelijke evaluatie van de sensibiliseringscampagnes laat een duidelijke evolutie in aanpak zien.

Richtten de eerste campagnes zich op meisjes van 12 tot 14 jaar, de latere campagne ('jobs da's zoals jongens') richt zich vooral op de oudere *doelgroep* 15-18-jarigen. Daarbij wordt vooral de link gelegd met de latere tewerkstelling. Die is immers voor de doelgroep 15-18-jarigen reeds meer nabij. Net op deze leeftijd moeten de meisjes opnieuw een keuze maken voor hun later beroep. Ook komt rond deze leeftijd het groeiend 'vrouw'-bewustzijn naar boven. Dit is eveneens het ogenblik waarop meisjes onder invloed van het 'rolconflict' komen te staan. De campagne speelt hier uitstekend op in door de meisjes uitgerkend in deze periode te begeleiden bij een roldoorbrekende studiekeuze. Men richt zich ook

rechtstreeks naar de meisjes toe, terwijl de vorige vooral de sensibilisering van alle onderwijsactoren tot doel had.

De ondersteunende *affiches* van de eerste campagnes verschillen ook duidelijk van die van de laatste. In de eerste fase wordt vooral de nadruk gelegd op de vrouw die ook 'mannelijke activiteiten' aankan. Daarvoor wordt ze ook vrij 'mannelijk' afgebeeld. 'Vrouwen nemen taken op in de mannenwereld' wordt letterlijk naar voren geschoven; een meisje op een jongensfiets, een meisje met een helm.

Deze acties leggen de nadruk op de *industriële sfeer*. Ze accentueren de beroepsarbeid zoals die door de grote massa het best gekend is. De meer hedendaagse toepassingsmogelijkheden van het beroep worden echter niet vermeld. Hierdoor kan het traditionele beeld van de beroepen ook niet echt worden doorbroken.

In hoeverre worden meisjes, die leven in een echte meisjescultuur en steevast voor traditionele vrouwenopleidingen kiezen hierdoor gestimuleerd tot een roldoorbrekende studiekeuze? De ondersteunende affiches staan misschien wel erg ver weg van hun belevingswereld.

Dit probeert de laatste campagne goed te maken door een zeer assertieve en zelfbewuste 'vrouw' op de affiches te zetten. Deze affiche speelt meer in op het 'vrouw-zijn' van de meisjes. Kunnen meisjes die voor technische richtingen kiezen, zich ook daadwerkelijk identificeren met een dergelijk modebeeld van deze op de affiche toch wel erg zelfbewuste vrouw?

De affiches van de regionale initiatieven richten zich meer op de *post-industriële sfeer* van het beroep. Men toont beelden van meisjes die moderne technische apparatuur bedienen.

Wil men een volledig effect sorteren is het belangrijk de campagnes tegelijkertijd en parallel te voeren, gezien de verschillende leeftijd van de meisjes die men in de verschillende campagnes beoogt. Momenteel worden immers die meisjes benaderd die in 1986-1987 ook door de allereerste campagne werden aangesproken. Het is belangrijk om ook de nieuw-opkomende generatie blijvend te sensibiliseren. Dit vraagt evenwel een sterke financiële ondersteuning. De publikatie 'Informatie- en documentatiemateriaal rond diversificatie van de studiekeuze van meisjes' komt tegemoet aan die noodzaak. Men poogt de verschillende acties en hun bijbehorend materiaal steeds weer onder de aandacht te brengen. 'De vroegere acties hebben immers hun nut bewezen. Het materiaal is nog beschikbaar. Het is dan ook niet nodig telkens nieuw materiaal aan te maken' (Desmet-Goethals, 1992).

De eerste beleidsperiode van de staatssecretaris richt zich hoofdzakelijk op het *sensibiliseren* van de bij het onderwijs betrokken groepen. Een belangrijke evolutie is dat nu ook de structurele remmingen in het onderwijs en het onderwijsbeleid worden aangepakt. Dat deze structurele benadering zo laat in de werkperiode komt, heeft verschillende redenen. Allereerst reikt de bevoegdheid van de staatssecretaris niet verder dan het *stimuleren* van initiatieven i.v.m. gelijke kansen in

het onderwijs (KB 16 december 1985 en KB van 22 september 1988). Wil de staatssecretaris een inhoudelijk beleid voeren, dan is zij steeds aangewezen op de desbetreffende ministeries.

Bovendien is men ervan overtuigd dat men slechts door een brede sensibilisering een schokeffect kan teweegbrengen. Vooral eer men structurele resultaten kan bereiken, moeten ook de onderwijsnetten een mentaliteitswijziging ondergaan. Sensibiliseren is een eerste en noodzakelijke stap naar verdere structurele acties toe.

Op basis van dit besef, dat gaandeweg is gegroeid, wordt het project 'Diversificatie van studierichtingen' opgestart. Dit project onderzoekt op wetenschappelijke wijze de structureel remmende factoren in de studie- en beroepskeuze van meisjes. Hieraan worden structurele acties in de verschillende deelnemende scholen gekoppeld.

Dit project gaat hiermee tot het uiterste van de toebedeelde bevoegdheden. De staatssecretaris laat wetenschappelijke bewijsvoering aanbrengen om het belang en de noodzakelijkheid van structurele maatregelen af te dwingen, maar de structurele bevoegdheid ligt in de handen van de onderwijsbeleidsvoerders, het ministerie, de onderwijsnetten.

4.5.3 Determinantenkader

Als we de acties aan de hand van het determinantenkader willen situeren, valt onmiddellijk de klemtoonverschuiving op doorheen de jaren '80.

Gedurende de eerste periode (tot 1988-1989) merken we dat de acties hoofdzakelijk op het domein van de *schoolse en buitenschoolse socialisatie* betrekking hebben. Enerzijds richten de campagnes zich rechtstreeks tot de leerkrachten. Hiermee erkent men de belangrijkste rol die de leerkracht vervult in het *schoolse socialisatieproces*. De acties reiken lessuggesties en een brede waaijer achtergrondinformatie aan om de rolspecifieke verwachtingen en attitudes van leerkrachten positief te beïnvloeden in de richting van een roldoorbrekend lesgeven. De seroelgebonden interactie leerkracht-leerling wordt bewust onder de aandacht van de leerkrachten gebracht. De aangerekte lesmodellen kunnen we beschouwen als een aanzet tot positieve invulling van de leermiddelen. We kunnen hieruit besluiten dat de pedagogisch-didactische component vrij omvattend in de gevoerde campagnes wordt betrokken.

Anderzijds benaderen de acties ook rechtstreeks de betrokken meisjes. Men probeert een brede sensibilisering teweeg te brengen, zowel bij de meisjes als bij hun ouders in hun beeldvorming van het technisch onderwijs en van het later beroep. Door de nadruk te leggen op de toekomstverwachtingen, de meisjescultuur en het bijhorende rolconflict worden naast de ouders en de meisjes zelf ook de 'peergroup' van de jongere gesensibiliseerd. Hiermee bevinden de acties zich op het domein van de *maatschappelijke buitenschoolse socialisatie*.

Onrechtstreeks worden ook de *sociaal-psychische eigenschappen* van de *persoonsonkenmerken* positief beïnvloedt. Men wil de *faalangst* voor exacte vakken en techniek bij de meisjes verminderen, hun *zelfvertrouwen* versterken en hen een meer natuurlijke minder traditionele en seksegebonden *attitude* bijbrengen voor exacte vakken en technologie.

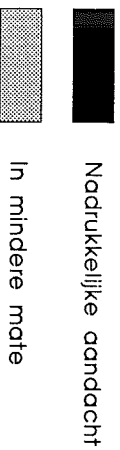
In een later stadium (vanaf 1988-1989) verschuift de aandacht naar de *structurele remmingen* inherent aan het onderwijs die de studie- en beroepskeuze van meisjes beïnvloeden. De aandacht gaat hoofdzakelijk uit naar het concrete *onderwijsaanbod en -planning*. De problematiek van de *coëducatie* wordt minder uitgesproken benaderd in de projecten. Het structureel probleem van de PMS-begeleiding wordt wel theoretisch benaderd, maar wordt niet concreet behandeld. Wel wordt hun belangrijke taak in het studie- en beroepskeuzeproces sterk beklemtond. Voor het eerst wordt er ook aandacht besteed aan het *schoolklimaat* als een belangrijke beïnvloedende factor van de schoolse socialisatie.

Er valt ook, zij het een minimale, evolutie in de onderliggende motieven voor het opstarten van de verschillende campagnes waar te nemen. Tot voor de voortzetting van het 'diversificatieproject' werden hoofdzakelijk *economische argumenten* aangehaald. De acties worden vooral gemotiveerd enerzijds vanuit de werkloosheidscijfers en anderzijds vanuit de nood aan technisch geschoold personeel op de arbeidsmarkt. Deze argumenten, gekoppeld aan de traditionele studiekeuzes van meisjes die opleiden naar de werkloosheid, liggen aan de basis van de sensibiliseringscampagnes. Wel vermeldt men telkens de emancipatorische doelen die met de acties kunnen worden bereikt.

Voor het laatste project dat een voortzetting is van het diversificatieproject worden echter in eerste instantie *emancipatorische* argumenten aangehaald. De individuele ontplooiingskansen van de meisjes wordt een belangrijk streefdoel. Deze argumentatie wordt wel kracht bijgezet door de traditionele economische motieven.

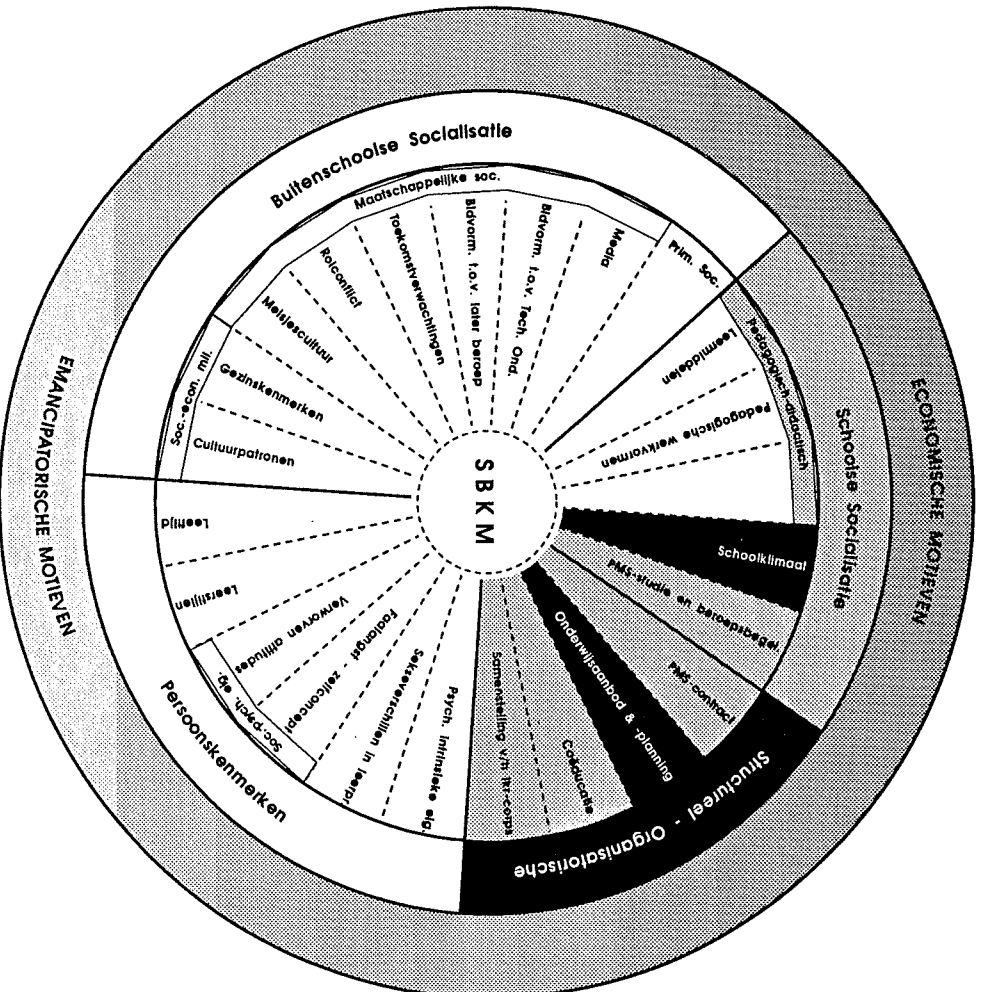
In vergelijking met de meeste andere initiatieven kunnen we stellen dat de acties van het kabinet voor maatschappelijke emancipatie meer emancipatorisch getint zijn.

Fase 1: Sensibiliseringscampagnes



Figuur 5: Acties v/h kabinet v/d Staatssecretaris voor Maatschappelijke emancipatie

Fase 2: Structurele acties



5. Adviezen van de Hoge Raad TSO-BSO

5.1 Oorsprong, doelstelling en organisatiestructuur

De Hoge Raad TSO-BSO is een adviesorgaan, in de schoot van het toenmalig Ministerie van Onderwijs opgericht, bij KB van 14 oktober 1985.

De raad verschaft het advies hetzij op eigen initiatief, hetzij op verzoek van de minister van Onderwijs, over alle problemen betreffende het technisch en beroepssecundair onderwijs, zowel met volledig als met beperkt leerplan. De leden vertegenwoordigen de inrichtende machten van het betrokken onderwijs, het bestuurs- en onderwijsend personeel van TSO-BSO, de ouderverenigingen, de PMS-centra, de werkgeversorganisaties, de vakverenigingen en de werknemersorganisaties. De pariteit tussen de vertegenwoordigers van het officieel en het niet-officieel onderwijs wordt steeds gewaarborgd.

Voor het specifiek waarnemen van de problemen rond diversificatie van studierichtingen en de gelijke kansen voor jongens en meisjes wordt een aparte commissie opgericht in de Hoge Raad : de Commissie Leféver.

Momenteel zijn de bevoegdheden van de Hoge Raad TSO-BSO overgeheveld naar de VLOK. Meer specifiek is de afdeling voor het technisch en beroepssecundair onderwijs, die behoort tot de Raad van het Secundair Onderwijs verantwoordelijk.

5.2 Adviezen van de Commissie Leféver

Mede naar aanleiding van de huidige maatschappelijke ontwikkelingen op het gebied van studie- en beroepskeuze bij meisjes formuleert de Commissie Leféver op 21 juni 1991 het advies '*Diversificatie van de studie van meisjes binnen TSO-BSO-opleidingen*'. De commissie erkent dat de situatie scheefgegreemd is en geeft een aantal mogelijke verklaringen. Hiervoor steunt de commissie zich hoofdzakelijk op de resultaten van het wetenschappelijk onderzoek '*Diversificatie van studierichtingen*' dat in opdracht van de Staatssecretaris voor Maatschappelijke Participatie werd uitgevoerd. Als mogelijke verklaringen worden zowel psychologische als structurele factoren vermeld.

Voor de psychologische verklaring van de feitelijke situatie haalt de Hoge Raad het typisch *schoolklimaat* aan in een jongensschool of -opleiding dat voor meisjes een hoge *drempel* vormt. Daarbij onderkennen ze eveneens het probleem van de vooroordelen, gesteund op geslachtspecifieke rollenpatronen enerzijds en de onderwaardering van traditionele meisjesopleidingen anderzijds.

Als belangrijkste beïnvloedende factor wordt de '*structurele context*' van het onderwijsaanbod vermeld. Het aanbod van opleidingen, de grootte van de al dan niet homogene meisjes- of jongensscholen is bepalend voor de verdere studie- en beroepskeuze van de meisjes.

In functie van deze bevindingen formuleert de raad een aantal beleidsmaatregelen. Naast de algemene beleidsvoorstellen zijn vooral de specifieke voorstellen belangrijk.

Men pleit voor een concreet en *begeleid actieplan* om de diversificatie van de studiekeuze van meisjes te bevorderen. Dit gericht initiatief moet passen binnen een samenwerkingsverband tussen regionale scholen, de bedrijfswereld en van de PMS-centra door middel van een regionaal overlegplatform.

Bovendien moeten er voor de meewerkende scholen ondersteunende maatregelen, zoals opleiding en navorming van leerkrachten, toekennen van gunstige leerlingencoefficienten en een aanvullende omkadering, worden voorzien. De commissie stelt twee concrete actiemodellen voor. Een eerste model voorziet in tijdelijke en ondersteunende maatregelen aan de scholen die zowel een individueel als groepsgericht karakter kunnen hebben. Het tweede model pleit voor het inrichten van nijverheidstechnische richtingen in traditionele meisjesscholen. Dit alleen in de eerste en de tweede graad, gezien de financiële consequenties voor de infrastructuur.

Tenslotte pleit de commissie voor duidelijke afspraken tussen het Ministerie van Onderwijs, de Minister van Arbeid en Tewerkstelling en de Staatssecretaris voor Maatschappelijke Emancipatie.

Een vroeger advies van de Hoge Raad behelst de bespreking van de heroriëntering en remediering binnen de eerste graad van het secundair onderwijs (maart, 1991). Dit werd door de Gemeenschapsminister van Onderwijs gevraagd n.a.v. het CSPO-rapport 'Het profiel van het tweede jaar beroepsonderwijs'. Omdat één van de resultaten van het vermelde onderzoek aantoont dat meisjes vlugger worden georiënteerd naar de minder toekomstgerichte BSO-richtingen en minder worden georiënteerd naar TSO-richtingen, is dit advies zeker vermeldenswaard.

De Hoge Raad neemt duidelijk standpunt in over een specifiek beleid voor het BSO en pleit voor specifieke maatregelen die de toegang van meisjes in de voor hen niet-traditionele studierichtingen moet bevorderen. Dit kan door afbouw van de bestaande drempels in homogene jongensscholen, door voldoende sensibilisering en informatie over arbeidsmarktperspectieven, door diversificatie van aanbod en richtingen, e.d.

Dit advies handelt niet specifiek over de meisjesproblematiek, maar wil het beleid over de (her)oriëntering naar het secundair onderwijs in het algemeen verbeteren.

5.3 Evaluatie

Met het advies van 21 juni 1991 door de Commissie Leféver wordt voor het eerst op dit hoog en netoverschrijdend niveau het probleem van de diversificatie in studie- en beroepскеuze bij meisjes erkend. De commissie erkent dat de huidige situatie is scheefgegreoid en dat daaraan zowel psychologische als structurele factoren ten grondslag liggen. De specifieke beleidsvoorstellen richten zich hoofd-

zakelijk op de *structurele factoren*. Het aanbod van opleidingen, de grootte van de scholen en coëductatie worden beschouwd als de meest bepalende determinanten inzake studie- en beroepskeuze. De hoge instapdrempel bij meisjes in traditionele jongensopleidingen wordt sterk benadrukt.

In functie hiervan formuleert de raad *adviezen* die vooral uitgaan naar een beïnvloeding van de *structureel-organisatorische context*, zoals het inrichten en bouwen van studierichtingen, een drempelverlagend schoolklimaat, samenwerking tussen verschillende scholen. Het is de eerste keer dat onomwonden wordt gepleit voor een structureel actieplan op dit beleidsniveau. Het onderwijsbeleid acht de tijd rijp om het probleem ook structureel te benaderen.

6. Initiatieven van de Vlaamse Overlegcommissie Vrouwen (VOV)

6.1 Oorsprong en doelstelling

In 1985 werd bij decreet de Sociaal-economische Raad van Vlaanderen (SERV) opgericht ter vervanging van de Gewestelijk Economische Raad voor Vlaanderen (GERV).

De SERV geeft *advies* over alle belangrijke sociale en economische aangelegenheden waarvoor het Vlaams Gewest bevoegd is. Ze doet dit op eigen initiatief of op vraag van de Vlaamse Raad. Tevens maakt ze studies en formuleert ze aanbevelingen over de bovenvermelde domeinen.

Naast deze adviesopdracht heeft de SERV ook een *overleg- en onderzoeksfunctie*.

In de schoot van de SERV functioneren er sinds het decreet van 1990 een aantal commissies, waaronder de Vlaamse Overlegcommissie Vrouwen (VOV). De VOV heeft als commissie ter bevordering van de situatie van de vrouw een algemene bevoegdheid over het verschaffen van informatie, studie, aanbeveling en advies over de sociaal-economische aangelegenheden waarvoor Vlaanderen bevoegd is en die in het bijzonder slaan op de situatie van de vrouw.

In de VOV is er een evenredige vertegenwoordiging van de werkgevers-, werknemers- en vrouwenorganisaties.

6.2 Adviezen van de VOV

De adviezen van de VOV richten zich hoofdzakelijk op de verbetering van de positie van de vrouw in de maatschappij en op de arbeidsmarkt. Er wordt vooral aandacht geschonken aan het kwalitatief en kwantitatief verbeteren van de kinderopvang als structureel probleem. Dit wordt door de VOV als één van de belangrijkste hinderpalen gezien voor een actieve deelname van de vrouw aan het arbeidsproces. Daarnaast worden ook adviezen geformuleerd over de *positieve acties* in overheidinstellingen.

Het advies m.b.t. de '*middenstandsopleiding*' geeft een duidelijk beeld van de standpunten van de SERV over de problematiek van de studie- en beroepskeuze van meisjes. Knelpunten voor de geringe deelname van meisjes en vrouwen aan de middenstandsopleiding zijn de traditionele taakverdeling binnen het gezin, de kinderopvang en de ervaring met het eventueel gekozen beroep.

De VOV formuleert ook een aantal beleidsvoorstellen. Het belang van 'sensibiliseringsacties' wordt beklemtoond en bestaat volgens hen in het toekomstgericht en roldoorbrekend oriënteren van meisjes en vrouwen. Een belangrijke rol is hierbij weggelegd voor het PMS en de leersecretarissen. Zij moeten ernstige voorlichting geven, de positieve herkenning van de meisjes verzekeren en hun oriëntaties gedurende de ganze opleiding telkens bijsturen. De VOV pleit ervoor dat meer vrouwelijke lesgivers zouden worden aangesteld in de programmatische van de typisch mannelijke beroepen. Hierdoor worden belangrijke identificatiemodellen voor de intrappende meisjes/vrouwen gecreëerd.

De uitbouw van een degelijke kinderopvang is volgens de VOV cruciaal. Het VOV waarschuwt er tegelijk voor dat dergelijke structurele voorzieningen ondersteund moeten worden door een roldoorbrekende mentaliteit over de traditionele taakverdeling van mannen en vrouwen.

6.3 Evaluatie

De VOV richt zijn aandacht hoofdzakelijk naar het structureel ondersteunen van vrouwen op de arbeidsmarkt. Het verzekeren van een goed uitgebouwde kinderopvang, zowel kwantitatief als kwalitatief, wordt sterk beklemtoond. Tegelijkertijd wordt de *buitenschoolse socialisatie* betrokken in de beleidsmaatregelen door de achterliggende idee dat er een maatschappelijke mentaliteitsverandering moet worden bewerkstelligd. De beleidsadviezen richten zich dan ook vooral op het *sensibiliseren* van de verschillende doelgroepen.

7. Besluit

De verschillende adviesorganen vertonen ongeveer een gelijklopende evolutie in hun beleidsadviezen over gelijke kansen voor jongens en meisjes in het onderwijs. Hiermee sluiten we niet uit dat elke commissie overeenkomstig hun doelstellingen eigen klemtonen legt.

Reeds in haar beginperiode richt de *Commissie Vrouwenarbeid*, haar aandacht naar de toegangsmogelijkheden voor meisjes en vrouwen tot alle beroepsopleidingen. Deze bekommernis vloeit voort uit het besef dat de verbetering van arbeidsmogelijkheden en -voorwaarden voor vrouwen en de toegang tot alle beroepsopleidingen samenhangen. De commissie vaardigt in deze periode (eind jaren 70) *structureel-organisatorische* beleidsadviezen uit die de toegang voor de beide geslachten tot alle opleidingen mogelijk maakt.

Op basis van deze adviezen wordt de wet van 4 augustus 1978 uitgevaardigd. Deze stelt de gelijke behandeling van mannen en vrouwen voorop, zowel inzake de arbeidsvoorwaarden, de toegang tot het arbeidsproces, de beroepsopleiding en de promotiekansen als voor de toegang tot een zelfstandig beroep.

De structureel-organisatorische dimensie wordt vooral benadrukt door het promoten van *coéducation* voor alle onderwijsniveaus en -instellingen. Over het flexibel oprichten en afbouwen van al dan niet toekomstgerichte studierichtingen wordt nog niet gesproken. Men denkt het probleem van gelijke deelname aan onderwijs en arbeid op te lossen door de structurele maatregel van gelijke toegang tot alle opleidingen. Pas in de jaren '80 komt tot uiting dat het gelijke-kansenprobleem niet wordt opgelost door meisjes de mogelijkheid te geven deel te nemen aan alle vormen van onderwijs. Er zijn nog meer psychologische en vooral structurele remmingen.

Gedurende de latere werkjaren legt de commissie meer de nadruk op het *structureel ondersteunen* van (jonge) vrouwen in het arbeidsproces. Het verschaffen van een structureel ondersteuningsnet, nl. kinderopvang, loopbaanonderbreking, e.d. is noodzakelijk wil men naast een voorzichtige mentaliteitsverandering ook aan de beroepsuitoefening daadwerkelijk veranderingen aanbrengen.

De *Onderwijscommissie voor het waarborgen van een gelijkwaardige rol tussen man en vrouw in onze samenleving* vertoont eenzelfde evolutie. Bij het begin van haar werking wordt alle energie besteed aan het uitbrengen van *structureel-organisatorische adviezen*. Dit heeft alles te maken met de wet van 4 augustus 1978 die nog steeds niet ten uitvoer was gebracht. In functie hiervan richtte de Onderwijscommissie haar aandacht hoofdzakelijk naar de structurele componenten *coéducation* en het *oprichten en afbouwen van studierichtingen*.

Gezien haar specifieke onderwijsstaak legt deze commissie wel duidelijk de vinger op de wond en pleit voor het reorganiseren van ons onderwijsbestel : het gezond maken van onderwijsrichtingen en een betere aansluiting onderwijs-arbeidsmarkt door bepaalde niet-toekomstgerichte opleidingen durven af te bouwen.

In een latere fase gaat de commissie zich eerder toespitsen op daadwerkelijke sensibiliseringscampagnes voor *onderwijsgerevenden*. Men gaat ervan uit dat de *leerkracht* een sterk beïnvloedende factor is in de toekomstgerichte studie- en beroepskeuze van meisjes. In functie daarvan wordt een actie opgestart voor leerkrachten. Men poogt door een niet-aflatende informatiestroom de vooroordelen en de interactie tussen leerkracht en leerling gunstig te beïnvloeden. Het domein van de *schoolse socialisatie* met de *pedagogische-didactische* componenten, nl. de interactie leerkracht-leerling, werkvormen en leerinhouden, wordt hierdoor in het daglicht gebracht.

De beide commissies dragen de structureel-organisatorische component hoog in het vaandel tijdens hun begijnperiode, nl. eind jaren '70 tot begin jaren '80. Deze klemtoon wordt vooral gelegd in functie van het uitvaardigen en het ten uitvoer

brengen van de wet rond gelijke toegang tot alle opleidingen. Eens deze juridische structurele maatregel is doorgevoerd gaan de beide commissies hun eigen weg. De Onderwijscommissie richt zich dan vooral op de *schoolse socialisatie* als beïnvloedende factor, terwijl de Commissie Vrouwenarbeid zich richt op het domein van de *buitenschoolse socialisatie*.

In midden van de jaren '80 wordt het Kabinet van de Staatssecretaris voor Maatschappelijke Emancipatie en Leefmilieu opgericht. Het kabinet pikt in net op het moment dat er in de adviescommissies vooral aandacht wordt besteed aan het sensibiliseren van het leerkrachtenkorps, de grootste beïnvloedende factor binnen de *schoolse socialisatie*, volgens de commissies. Uitgaande van de adviezen van de Onderwijscommissie, start het kabinet een aantal sensibiliseringscampagnes met als doelgroep onderwijsgelovenden die op hun beurt de meisjes dienen te beïnvloeden. Rekening houdend met de verschillende strategische keuzemomenten bij de studie- en beroepskeuze (*persoonskenmerken-determinant*) varieert de leeftijd van de doelgroep meisjes van 11-12- tot 15-18-jarigen.

Tijdens de campagnes benadrukt men de *pedagogisch-didactische component* door het rechtstreeks aanspreken van leerkrachten met informatie, lesmodellen, achtergrondinformatie over de interactie leerkracht-leerling, e.d.

De meeste van deze campagnes worden in samenwerking met het Ministerie van Onderwijs uitgewerkt.

De sensibiliseringscampagnes proberen het beeld dat er heerst bij de ouders, meisjes en leerkrachten t.a.v. het technisch onderwijs in het algemeen, t.a.v. de toekomstverwachtingen, positief te beïnvloeden. Dit speelt zich af binnen het domein van de *buitenschoolse socialisatie*.

Eind van de jaren '80 wordt door het kabinet sterk de noodzaak gevoeld om ook op *structureel niveau* initiatieven te ontplooiën wil men een diversificatie van studierichtingen bij meisjes tweevæg brengen.

Met de uitdrukkelijke steun van de Vlaamse Gemeenschapsminister geeft de staatssecretaris de aanzet voor een wetenschappelijk onderzoek dat de structurele remmingen bij gelijke toegang tot alle onderwijsrichtingen aan het licht moet brengen. De deelnemende scholen worden begeleid in het uitvoeren van concrete acties hierover. Er wordt ook voor het eerst aandacht besteed aan de bepalende factor '*schoolklimaat*'. Hiermee schommelt de staatssecretaris op de rand van haar 'stimulerings'-bevoegdheden. Ze draagt wetenschappelijke bewijzen aan voor het aanbrengen van structurele wijzigingen. De structurele bevoegdheid ligt echter volledig in handen van de onderwijsbeleidsinstanties.

Deze beperkende bevoegdheid is mee verantwoordelijk voor de geschetste evolutie van sensibiliseringscampagnes naar het structurele project. Met dit in het achterhoofd kunnen we de werking van dit kabinet geslaagd noemen.

Inspeland op deze evolutie brengt ook de *Hoge Raad TSO-BSO* begin 1990 adviezen uit, over de diversificatie van studierichtingen voor meisjes, waarbij de aandacht vooral gericht is op de *structurele* factoren.

Globaal genomen kunnen we stellen dat de uitgebrachte adviezen zich hoofdzakelijk situeren op het structureel-organisatorische domein. De concrete acties daarentegen situeren zich in eerste instantie op het domein van de schoolse en de buitenschoolse socialisatie. Pas in een later stadium worden ook acties ontplooid op het structurele vlak, en dan nog hoofdzakelijk op het onderwijsaanbod en -planning. Coëducatie blijft voor de beleidsinstanties blijkbaar een gevoelige materie.

Opvallend is de afwezigheid van acties specifiek voor de PMS-begeleiding. Dit ondanks het belang dat men in de documenten hecht aan de oriënterings- en begeleidingstaak van het PMS in een toekomstgerichte studie- en beroepskeuze.

De voorstellen voor de begeleiding van het PMS zijn zeer theoretisch en weinig concreet. Misschien is dit een moeilijk te bespelen domein en voelen er weinigen zich geroepen om een diepgaande actie voor de PMS-centra uit te werken.

Ook de *achterliggende motieven* van de acties vertonen een minimale evolutie.

Gedurende de eerste fase (eind jaren '70 en begin jaren '80) worden emancipatorische en economische argumenten in elkaar vervlochten.

De eerste acties van het staatssecretariaat daarentegen zijn op louter economische motieven gegrond. De vrouwenwerkloosheid en de economische behoefte aan technische vaklui staan centraal. Deze motieven verdwijnen in de laatste structurele actie naar de secundaire plaats. Men beklemtoont nu in eerste instantie de individuele zelfontplooiing van de meisjes als achterliggende drijfveer van de projecten. De economische argumenten worden wel gebruikt ter legitimering.

Zelfs de acties van het Staatssecretariaat voor Maatschappelijke Emancipatie danken hun ontstaan aan economische overwegingen, zij het wel in heel wat mindere mate dan de acties van andere instanties en bedrijven.

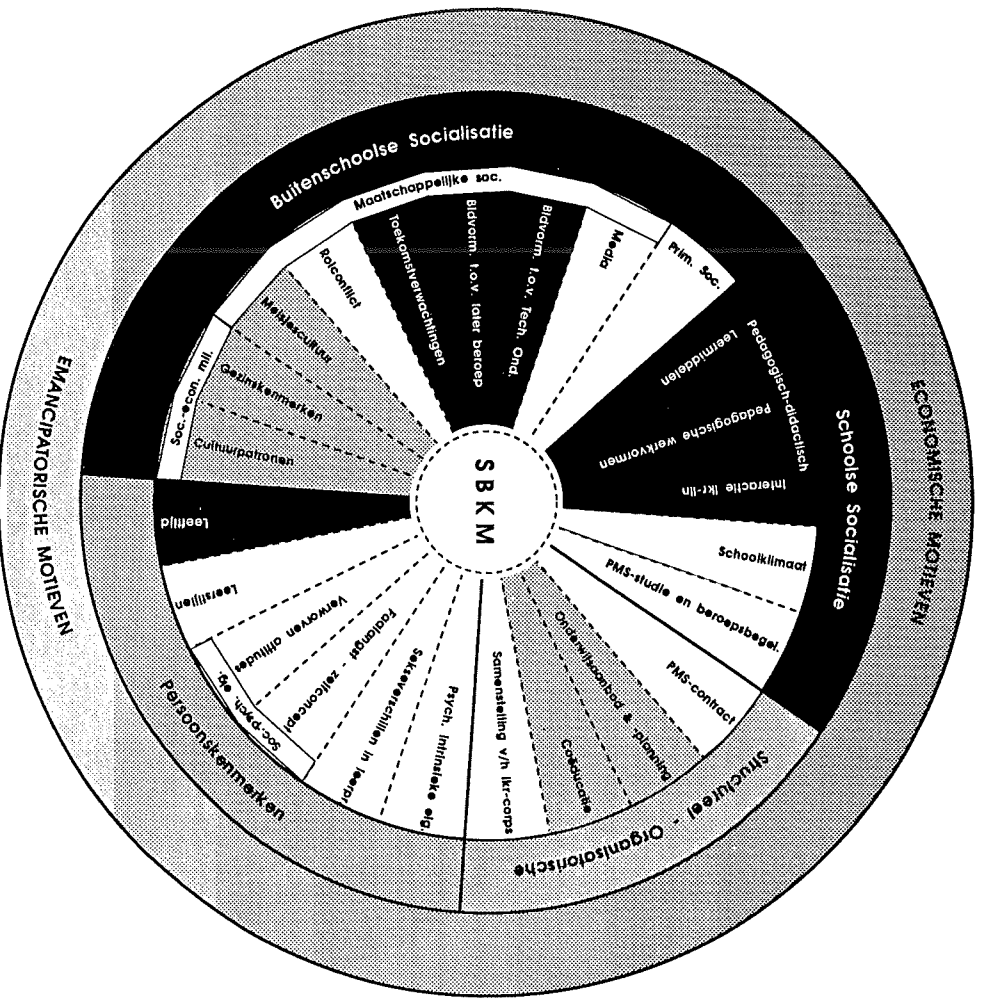
Tot voor kort kon men nauwelijks spreken van een coherent beleid op het gebied van de gelijke-kansenproblematiek in het onderwijs. Eind 1991 echter verleent de Vlaamse Gemeenschapsminister zijn uitdrukkelijke steun aan het structureel project 'Diversificatie van studierichtingen voor meisjes'. In een latere fase wordt in overeenstemming met de onderwijsnetten, het Kabinet van de Staatssecretaris voor Maatschappelijke Emancipatie en de VLOR beslist om de coördinatie van dit project toe te vertrouwen aan de VLOR. Hiermee worden de acties binnengebracht in de onderwijsstructuren. Dit is een concrete stap naar een gecentraliseerd onderwijsbeleid op het gebied van de gelijke-kansenproblematiek.

De verschillende sensibiliseringscampagnes worden door het kabinet intern geëvalueerd. Of men de voortgang en evolutie van de acties kan kaderen in dit feedback-proces is niet duidelijk. De Onderwijscommissie daarentegen heeft haar actie weinig of niet aan een evaluatie onderworpen. Dit kan men beschouwen als een gemiste kans. Meestal worden de financiële lasten en het beëindigen van ambstermijnen aangehaald als redenen voor het niet-evalueren van de acties en campagnes. Om dezelfde redenen zijn de sensibiliseringscampagnes niet continu

herhaald. Het tegelijkertijd voeren van sensibiliseringscampagnes en structurele acties worden door de staatssecretaris wel als het meest doeltreffend beschouwd voor een grondige mentaliteitswijziging.

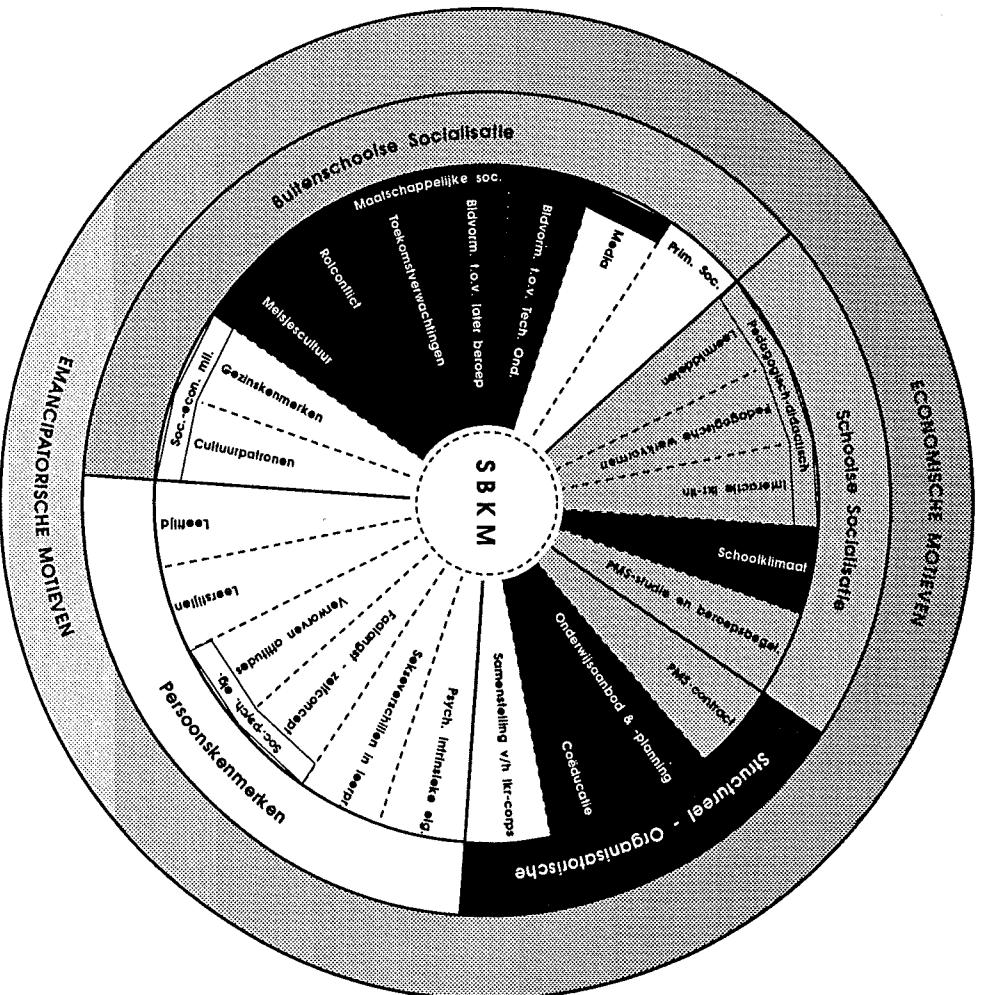
Figuur 6: Initiatieven van de overheid

Fase 1: Tot 1988



Figuur 7: Initiatieven van de overheid

Fase 2: Na 1989



HOOFDSTUK 3

INITIATIEVEN VANUIT HET ONDERWIJS

1. Inleiding

Op het niveau van het onderwijs zelf zijn verschillende initiatieven genomen i.v.m. de gelijke-kansenproblematiek. Deze situeren zich enerzijds op het macro- en meso-terrein en anderzijds op het micro-domein.

Op het macro-domein bevinden zich alle initiatieven afkomstig van de onderwijsbeleidsinstanties, nl. de verschillende onderwijsnetten.

Daartegenover staan de privé-initiatieven van de scholen zelf. Dit kan gaan van een paar wijzigingen in de reclamefolders tot een daadwerkelijke actie en/of studiedag met de studie- en beroepskeuze van meisjes als hoofdonderwerp.

Het systematisch bevragen van alle scholen is bijzonder tijdrovend en maakt geen deel uit van deze studie. De weinige initiatieven die ons bekend zijn worden dan ook enkel exemplarisch opgenomen in de beschrijving.

We richten onze aandacht op de initiatieven die op macro-niveau door de verschillende onderwijsnetten worden genomen. De initiatieven worden beknopt beschreven en aan de hand van het determinantenkader geëvalueerd.

2. Initiatieven van ARGO (Autonome Raad voor het Gemeenschapsonderwijs) en CVPO (Cel voor het Vlaams Provinciaal Onderwijs)

2.1 TENET : Teacher Education Network : 1989-1991

ARGO-CVPO

TENET is het actieprogramma dat wordt gestimuleerd door de Europese Gemeenschap. Het project loopt gelijktijdig in de verschillende lidstaten van de Europese Gemeenschap.

In Vlaanderen wordt aan het TENET-project netoverkoepelend deelgenomen door het bijscholingscentrum van de Cel voor het Vlaams Provinciaal Onderwijs (CVPO) en de Autonome Raad voor het Gemeenschapsonderwijs (ARGO). Het vrij gesubsidieerd net heeft een eigen programma lopen, opgericht door het ministerie van onderwijs en de Commissie voor het waarborgen van een gelijkwaardige rol van mannen en vrouwen in de samenleving.

Het TENET-project wil de 'gelijke-kansenproblematiek' in de opleiding en bijscholing van leerkrachten integreren om via deze weg de gelijke onderwijskansen van jongens en meisjes te verzekeren. De voornaamste *doelgroepen* zijn de docenten in de lerarenopleiding (bij leerlingen + 18 jaar), de mentoren van de stagescholen en de derdejaarsstudenten van de lerarenopleiding. Het TENET-project werd opgestart in 1989 en verloopt in drie fasen.

2.1.1 Fase 1 : Voorbereidende activiteiten (januari 1989-juni 1989)

Tijdens de eerste fase wil men het bewust-zijn, de houdingen en weerstanden bij de leerkrachten over de gelijke-kansenproblematiek onderzoeken. Hiervoor wordt een *attitudetragenlijst* ontwikkeld. De vragenlijst werd voorgelegd aan ±250 Vlaamse leerkrachten en levert opmerkelijke resultaten op. De leerkrachten vinden 'emancipatie' een marginaal onderwerp en ervaren de problematiek niet als prioritair. Hun probleembewustzijn is eerder gebrekkelijk te noemen. Ze ontkennen ook veelal dat ze meisjes en jongens anders benaderen. De seksespecifieke invloed van de schoolse socialisatie wordt geminimaliseerd door de leerkrachten.

2.1.2 Fase 2 : Bijscholing en evaluatie (september 1989-juli 1990)

De resultaten van de attitudetragenlijst liggen aan de basis van de verdere uitbouw van de tweede en derde fase van het project.

Tijdens de tweede fase wil men het gebrekkige bewustzijn en inzicht bij de leerkrachten over gelijke kansen bevorderen. De verdere bijscholing spist zich toe op de discriminatie van meisjes in het onderwijs door de interactie tussen leerkracht-leerling in de klas, de implicaties van studie- en beroepskeuze, de aansluiting op de arbeidsmarkt en de socialisatie als centraal mechanisme bij gelijke kansen te ontleden.

Er wordt een uitgebreide *documentatie- en werkmap* ter beschikking gesteld van de leerkracht.

Om de interactiepatronen in de klas tussen de leerkracht en de leerling grondig te kunnen analyseren wordt er een *computerprogramma* ontwikkeld i.s.m. de RU Gent. Dit vrijwel uniek programma kan eveneens gebruikt worden in de opleiding en bijscholing van leerkrachten voor het trainen van de gewenste interactievaardigheden over seksrolepatronen.

Deze bijscholingsfase wordt afgesloten met een product- en procesevaluatie. Uit de vergelijkende evaluatie blijkt dat de leerkrachten uit de bijscholing geëvolueerd zijn van een zwak naar een matig probleembewustzijn.

2.1.3 Fase 3 : Uitbreiding en verdieping (september 1990-juni 1991)

De bijscholing wordt naar andere scholen van de lerarenopleiding en de eraan verbonden oefenscholen uitgebreid. Het vormingsprogramma wordt op basis van de proces- en productevaluatie grondig aangepast.

De leerkrachten uit fase 2 kunnen zich nu rond de 'integratie van de gelijke-kansenproblematiek' in hun *eigen* onderwijspraktijk verdiepen. Hiervoor worden een aantal workshops ingericht over het leren observeren van rolbevestigend gedrag, de interactie leerkracht-leerling en het rolpatroonbevestigend effect van de leermiddelen.

2.2 Project : Integratie van emancipatorisch onderwijs : januari 1992

Dit project is een voortzetting van het TENET-project. Gezien de belangstelling en de resultaten van het TENET-project, besteedt de ARGO verder aandacht aan deze thematiek, ondermeer door hem op te nemen in het navormingsaanbod.

Het TENET-project leverde heel wat recente onderzoeksresultaten op, waarop men wenst verder te bouwen. De primeur, het computergestuurd observatie-programma ontwikkeld voor het aanleren en trainen van vaardigheden in het didactisch handelen, moet verder worden uitgetest en op grotere schaal worden toegepast.

Het project probeert de emancipatorische onderwijskansen van alle kinderen te optimaliseren. Men *benaadrukt* vanuit psycho-pedagogisch kader, dat de studie- en beroepskeuze een '*groeiproces*' is dat reeds in het basisonderwijs moet voorbereid en geïntegreerd worden.

De leerkrachten van de basis- en de middenschool vormen de doelgroep van het project. Via een teamgerichte aanpak wil men de deskundigheid bevorderen en de attitudes ontwikkelen m.b.t. emancipatorisch onderwijs.

Het project wordt geïntroduceerd op het niveau van de directie, het pedagogisch college en de lokale schoolraad. Door recent videomateriaal, een werkdocument dat de sekseroltypering in de leermiddelen (en dan vooral in de leesboekjes) duidelijk illustreert en werknappen over de studie- en beroepskeuze van de jongeren, worden de leerkrachten gesensibiliseerd voor emancipatorisch onderwijs.

Nadien worden de leerkrachten begeleid om hun eigen onderwijspraktijk te analyseren zodat ze de probleemstelling beter kunnen integreren in hun dagelijks handelen in de klas. Deze aanzet tot geïntegreerd werken wordt gegeven door een ruim aanbod van geselecteerd didactisch materiaal, praktische wenken en lessuggesties.

2.3 Evaluatie

De actie TENET, die zich richt naar de opleiding en de bijscholing van de leerkrachten is grondig en degelijk uitgewerkt. Ze is opgedeeld in drie didactische fasen m.n. de voorbereiding, de actie en evaluatie, uitbreiding en verdieping ervan. Elke fase wordt afgesloten met een grondige produkt- en/of procesevaluatie. Aan de hand van de verkregen gegevens wordt telkens de volgende fase ontwikkeld. Uit de interne evaluatie van het project blijkt dat de doelstelling, het sensibiliseren van de leerkracht over de gelijke-kansenproblematiek, voldoende is bereikt om de acties als succesvol te beschouwen.

In de zelf-evaluaties wordt echter niet concreet ingegaan op de selectiecriteria van de leerkrachten. Op basis waarvan werden de leerkrachten geselecteerd? Heeft men juist die criteria gehandhaafd die maken dat men een sterk beïnvloedbare doelgroep kreeg?

Ondanks deze randbemerkingen mogen we deze actie als zeer degelijk en beantwoordend aan haar doelstellingen beschouwen.

Het succes van de actie onder meer door de opmerkelijk aandachtsoverruiming van de leerkracht voor de gelijke kansen voor meisjes en jongens in hun onderwijspraktijk, is de directe aanleiding voor het vervolgpriject 'Integratie van emancipatorisch onderwijs'. Aangezien dit project pas in januari 1992 is van start gegaan heeft men nog geen evaluatie kunnen maken. De uitwerking van het project in de verschillende workshops en het bijhorende werkdocument biedt een vrij omvattende benadering van de gelijke-kansenproblematiek. Het project is sterk didactisch ondersteund.

De beide acties situeren zich voornamelijk op het domein van de *schoolse socialisatie*. TENET wil de *interactie leerkracht-leerling* grondig analyseren aan de hand van het computerprogramma. Aan de leerkracht wordt heel wat steun geboden voor de *pedagogische werkwormen* in hun dagelijkse onderwijspraktijk. Het vervolg richt zich, naast deze twee domeinen ook meer uitdrukkelijk op de '*leermiddelen*' als beïnvloedende factor. Hiertoe wordt een sterk uitgewerkte analyse van leer- en leesboekjes ter beschikking gesteld.

De verschillende aspecten van de buitenschoolse socialisatie, zoals meisjes-cultuur, rolconflict, cultuurpatronen en toekomstverwachtingen en de aspecten van de persoonskenmerken, zoals faalangst, zelfconcept en verworven attitudes worden uitvoerig belicht in de pedagogische werkmop voor de opleiding en bijscholing. Deze inzichten dienen als ruime achtergrond waartegen de hele opleiding moet worden gekaderd.

De beide projecten beklemtonen het belang en de waarde van de verschillende strategische keuzemomenten in het studie- en beroepskeuzeproces. Door de leerkracht als doelgroep te nemen bereikt men immers een heel ruime leeftijds-waier aan kinderen en jongeren. Men gaat ervan uit dat het blijvend begeleiden en het continu informeren van leerlingen een belangrijke stap is naar een toekomstgerichte studie- en beroepskeuze.

De onderliggende motieven voor de beide projecten en vooral de pedagogisch-didactische uitwerking ervan kan men als hoofdzakelijk *emancipatorisch* duiden.

3. Initiatieven van het NVKSO (Nationaal Verbond voor het Katholiek Secundair Onderwijs)

3.1 Beleidsvisie

Het katholiek onderwijs is gevoelig voor de evoluerende maatschappelijke trend die gelijke kansen voor jongens en meisjes wil scheppen in de schoolloopbanen en later in de beroeps carrière.

Vanuit deze hoek wordt dan ook de nadruk gelegd op de noodzaak van een objectieve studiekeuzevoorlichting voor jongens en meisjes. Deze voorlichting dient rekening te houden met beroepeninformatie en met prognoses voor tewerkstellingskansen. Het katholiek onderwijs wil echter blijvend de eigen geaardheid en voorkeur van de leerling prioritair stellen en zal dan ook niet overgaan tot een onvoorwaardelijk promoten van de 'harde' richtingen voor alle meisjes. Ze willen hun aandacht verdelen over twee belangrijke aspecten, m.n. een kwaliteitsverbetering en modernisering van de opleidingen in de zachte sectoren en een verantwoorde oriëntering van de meisjes naar de hardere sectoren.

Deze zienswijze kan men beschouwen als de vertaling van emancipatie en van roldoorbrekende keuze van het katholiek onderwijs (Boone, 1990).

3.2 Nieuwe profileringen in het onderwijs

Het katholiek onderwijs wil niet alle meisjes naar de 'hardere' arbeidsmarkt-gerichte opleidingen loodsen. Men is ervan overtuigd dat men moet sleutelen aan de bestaande traditionele meisjesrichtingen. Deze opleidingen moeten arbeidsmarktgevoeliger worden gemaakt. De acties hieromtrent kunnen in twee verschillende stromingen worden onderverdeeld. Enerzijds zijn er de acties die zich richten op de deeltijds beroepsgerichte vorming en anderzijds zijn er de acties die een nieuwe profilering willen geven aan het kledingonderwijs.

Onder leiding van Mevr. Heirman, toentertijd nationaal coördinator van het deeltijds onderwijs, ontstond een werkgroep met als doel de *deeltijdse opleidingen* in de zogenaamde 'zachte' sector *arbeidsmarktgericht* te maken. Ook de specifieke noden van het deeltijds onderwijs moeten worden bekentoonnd. Waar in het voltijds onderwijs meer de nadruk ligt op een geleidelijk proces, wil het deeltijds onderwijs vooral doelstellingen op korte termijn realiseren. De jongeren moeten zo vlug mogelijk succes kunnen beleven in de functie waarin ze terecht komen. Er werd in de deeltijdse beroepsopleidingen te vanzelfsprekend gewerkt met leerinhouden die vooral op het huishoudelijke zijn afgestemd.

Om een degelijk alternatief te kunnen bieden wordt er vooral gekeken naar de behoeften van het bedrijfsleven, naar experimenten met nieuwe beroepsprofielen en naar de kansen die in het raam van het industrieel leerlingenwezen zijn ontstaan. Deze bezinning mondde uit in een aanbod van acht opleidingsprogramma's. Elk opleidingsprogramma wil permanent aan attitudevorming doen. Sociale vaardigheden, sociale wetgeving, hygiëne, veiligheid en EHBO lopen als een rode draad door de opleidingen.

De acht modules zijn uitgebreid beschreven in de brochure 'Beroepsgerichte vorming in het EDO. Zachte sector'.

Tegelijkertijd wordt ook concreet gestalte gegeven aan de *nieuwe profilering van het kledingonderwijs*.

De kledingafdeling wordt dikwijls tot de zwakke richtingen gerekend. De afgestudeerden zijn tot nog toe een risicogroep op de arbeidsmarkt. De vraag vandaag is echter niet of er nog tewerkstellingsmogelijkheden zijn in de confectie, maar wel waar men het geschikte personeel kan vinden om in deze sterk verander(en)de industrie een rol te spelen.

De inhoud en kwaliteit van het kledingonderwijs voldoen niet meer aan de verwachtingen van de confectie-industrie. Daarom werden er een aantal jaren terug heel wat acties ondernomen om aan deze aansluitingsproblemen iets te veranderen, zoals didactische videofilms over kaderfunctie en uitvoerende functies in de confectie-sector, besprekingen van de programma's van het secundair onderwijs kleding, stimuleren en coördineren van alternierend leren, enz.

Sedert 1984 worden door ITCB, en later ook door IVOC inspanningen geleverd om tussen onderwijs en industrie een perfecte symbiose te realiseren.

Het kledingonderwijs heeft een lange weg afgelegd. Het oude onderwijs 'snit en naad', dat vooral een sociaal familiaal karakter had, bestaat op de dag van vandaag eigenlijk niet meer.

Door jarenlang overleg met en overtuigen van het onderwijs kon ondermeer in de Hoge Raad voor het Technisch en Beroepsonderwijs het kledingonderwijs zich duidelijk en ook structureel profileren.

De acties van het IVOC en ITCB worden in hoofdstuk 6, de initiatieven van de bedrijfswereid, uitgebreid besproken.

Een ander voorbeeld van structurele aanpak van het probleem in het kledingonderwijs is de oprichting graduat confectie in het hoger onderwijs van het korte type. Hiermee komt men tegemoet aan de lacune in de opleiding voor middenkaders in de confectie.

3.3 Deelname van het katholiek onderwijs aan 'gelijke-kansen'-projecten

Vanuit de eigen opvatting over emancipatie verleent het katholiek onderwijs zijn medewerking aan de verschillende projecten.

1. Project : 'Diversificatie van studierichtingen voor meisjes in het BSO en TSO'
Deze actie wordt uitgevoerd door de Staatssecretaris van Maatschappelijke Emancipatie en Leefmilieu (zie p. 105).
Een uitgebreide bespreking van deze actie vindt men terug bij de 'overheids-initiatieven' m.n. onder het Kabinet van de Staatssecretaris voor Maatschappelijke Emancipatie en Leefmilieu.
2. Het pilootproject 'Nijverheidsrichtingen in meisjesscholen' voorgesteld door het Overlegplatform Onderwijs-Arbeidsmarkt Kempen
Dit project wordt volledig besproken bij de 'Regionale initiatieven', m.n. bij het Regionaal Overlegplatform Onderwijs-Arbeidsmarkt in de Kempen' (zie p. 136).

4. Privé-initiatieven door scholen

De privé-scholen ondernemen ook eigen initiatieven rond de gelijke-kansenproblematiek. Deze initiatieven zijn niet allemaal even groots qua opzet. Er zijn immers vele mogelijkheden om gelijke kansen voor jongens en meisjes te bevorderen in de eigen school, zoals folders, studiedagen, videofilms, plaatselijke media, e.d. Dit onderzoek heeft niet de bedoeling om alle scholen afzonderlijk te bevragen naar eventuele privé-acties. We geven hier wel een beknopte beschrijving van twee acties die ons interessant leken. Deze zijn enkel exemplarisch en zeker niet exhaustief bedoeld.

4.1 Studiedag : 'De vrouw als industrieel ingenieur' in de Vlaamse Industriële Hogeschool Brussel

De studiedag 'De vrouw als industrieel ingenieur' werd met de steun van het Kabinet van de Staatssecretaris voor Maatschappelijke Emancipatie en Leefmilieu, georganiseerd.

Men richtte zich in de eerste plaats tot de *meisjes* van de *laatste jaren* van het secundair onderwijs. Speelse en aantrekkelijke folders en affiches werden verspreid via directes van de secundaire scholen.

Het belangrijkste deel van de studiedag waren de beroepservaringen van de afgestudeerde meisjes.

Deze *identificatiemodellen* van meisjes en vrouwen die een niet-traditionele opleiding hebben gevolgd, vormen één van de belangrijkste waarden in het roldoorbrekende studie- en beroepskeuzeproces in deze veranderende maatschappijcultuur. Deze vrouwen openen enerzijds de weg voor andere meisjes om roldoorbrekende

studiekeuzes te maken en anderzijds de weg in de bedrijven om meer vrouwen in technische functies te werk te stellen.

Ook de 'stem van de bedrijven' kwam aan bod. Tevens werd ook de arbeidsmarktsituatie in het algemeen en voor vrouwen in het bijzonder nader toegelicht.

4.2 Pilotoproject 'Emancipatie door opleiding' in de Provinciaal Technische School te Boom

De Provinciaal Technische School te Boom, een typische jongensschool, als grootste technische school van de regio, is niet in staat om aan de vraag van de nijverheid te voldoen. De enige manier om meer technisch geschoolden te kunnen vormen bestaat erin ook meisjes aan te trekken. Deze gedachtengang leidt tot het project 'Emancipatie door opleiding', waarvan de financiële consequenties nagevoeg volledig door de school zelf werden gedragen.

In de afgelopen 10 jaar heeft de school reeds twee maal een dergelijke actie ondernomen. Deze hebben echter weinig uitgehaald aangezien er geen rekening werd gehouden met enerzijds het typische jongenskarakter van de school en anderzijds de mentale ingesteldheid in de streek, m.n. een typisch traditioneel rolpatroonbevestigend denken. Hiervan uitgaand richt het project zich nu hoofdzakelijk op het 'overwinnen van de drempelvrees van de meisjes om les te lopen in het PTS'. Dit probeert men aan de hand van een sensibiliseringscampagne en een publiciteitscampagne te verwezenlijken.

Het sensibiliseren richt zich in eerste instantie naar hun eigen jongens-leerlingen. Een belangrijk potentieel aan mogelijke meisjes-leerlingen vormen immers de zusters van de eigen leerlingen. Het sensibiliseren van de mogelijke leerlingen wordt mede tot stand gebracht via een ouderavond voor het zesde leerjaar van alle omringende lagere scholen.

Om enige indruk te maken is het niet voldoende om bij de bestaande reclamefolders te vermelden dat ook meisjes toegelaten zijn op de school. Men voert een totaal onafhankelijke campagne uitsluitend voor de meisjes. Dit gebeurt door te adverteren in de plaatselijke bladen, het verspreiden van speciale folders en affiches, afficheren tegen grote reclamepanelen en in de stations, en het uitzenden van demo's via de plaatselijke vrije radio's.

Naast deze beide campagnes wordt er ook een nieuwe afdeling opgericht in het TSO, nl. 'secretariaat-informatica'. Deze richting komt tegemoet aan de interesses van een vrouwelijk publiek. Hierdoor kunnen meisjes een opleiding volgen, aansluitend bij hun eigen specifieke interesses, in een school met een sterk mannelijk karakter. Omtrent de oprichting van deze opleiding blijft het PTS zeer principieel. Richtingen die weinig of geen toekomstmogelijkheden bieden worden niet opgericht, ook al zou dat de gewenste meisjes-leerlingenstroom met zich meebrengen.

De hoofdzakelijk mannelijke leerkrachten van het PTS worden voorbereid op de meisjes-leerlingen aan de hand van een studiedag die geheel in het teken staat van 'emancipatie door opleiding'. Tevens wordt een *vrouwelijke leerkracht* aangeduid om de meisjes te begeleiden en hun problemen op te vangen.

In totaal zijn er nu 37 meisjes in opleiding in het PTS-Boom, waarvan er 26 meisjes gedurende het eerste jaar van de campagne zijn ingestapt. Het tweede jaar is er veel minder rond 'sensibiliseren' gebeurd, omdat het project weinig financiële steun heeft ontvangen. De grote instroom en bewustwording had zich reeds afgespeeld tijdens de eerste fase van het project.

Globaal genomen kan men stellen dat de respons toch vrij gering is, gezien de bestede energie aan de sensibiliseringscampagne, de opvang en begeleiding van de meisjes.

5. Evaluatie

De initiatieven ondernomen door de onderwijsnetten ARGO en CVPO zijn hoofdzakelijk op het domein van de *schoolse socialisatie* te plaatsen. De acties TENET en integratie van emancipatorisch onderwijs richten zich tot de opleiding en bijscholing van leerkrachten. De *interactie tussen leerkracht en leerling, de pedagogische werkwormen* en de sekseroltyperingen in de *leermiddelen* vormen de hoofdbrok van de trainingen. Sommige aspecten van de buitenschoolse socialisatie en de persoonskenmerken worden wel opgenomen als achtergrondinformatie in de begeleidende werkdocumenten. Het katholieke net heeft een gelijkwaardig initiatief ontwikkelt, 'Gelijke kansen'.

Dat de netten zich in eerste instantie richten op het domein van de schoolse socialisatie is niet zo verwonderlijk. Het is een veilig en beleidsrelevant domein.

Opvallend is wel de volledige afwezigheid van de structurele invalshoek bij de initiatieven van de onderwijsnetten, al dan niet netoverkoepelende. Het initiatief vanuit de netten over structuurhervormingen, zoals het afbouwen en oprichten van opleidingen is een moeilijke opdracht. De netten wensen hun concurrentiepositie te behouden. Het op eigen houtje doorvoeren van structurele hervormingen zou een eventuele afzwakking van hun positie kunnen betekenen. Verreagende structurele hervormingen in het onderwijsaanbod moeten dus via netoverkoepelende beslissingen worden doorgevoerd. Alle netten moeten tegelijk en in samenspraak de gewenste structurele hervormingen regionaal doorvoeren.

Gezien het reeds bestaande samenwerkingsverband ARGO-CVPO betreffende het TENET-project kan men het als een gemiste kans bestempelen dat er geen aandacht werd besteed aan de structurele invalshoek van het probleem.

Het microstructureel aspect wordt als minder bedreigend ervaren en dus wel mee opgenomen. Er worden dan ook voorstellen geformuleerd betreffende het creëren van een vakkenpakket i.v.m. het maatschappelijk denken over en functioneren van de sekserolpatronen.

Wel verlenen de verschillende netten afzonderlijk hun medewerking aan pijlootprojecten die het gelijke-kansenprobleem structureel benaderen. Onder 'medewerking verlenen' verstaat men het principieel goedkeuren dat de scholen van hun net meedoen aan overheidsprojecten. In dit samenwerkingsverband kunnen dan wel structurele hervormingen ontstaan, indien ze de molen van de beslissingsstrategieën van hun overheid doorstaan.

De afwezigheid van aandacht voor het structureel probleem moet enigszins gerelativeerd worden. Het NVKSO heeft in het recente verleden *structurele* initiatieven genomen voor de heroriëntering van het kledingonderwijs. Het gaat hier weliswaar niet over acties met als doel de meisjes massaal te heroriënteren naar sterkere richtingen. Wel probeerde men de zachte richtingen arbeidsmarktgave-liger te maken.

Momenteel is de Provinciale Werkgroep Limburg (PWL) in onderlinge samenwerking met de ARGO en het NVKSO een structureel project aan het uitwerken. De beide netten gaan op structureel niveau samenwerken. De primeur voor deze samenwerking behoort echter toe aan het project voor nijverheidstechnisch onderwijs voor meisjes in de Kempen. De beide projecten worden uitvoeriger behandeld in hoofdstuk 4, 'De regionale initiatieven'.

In het formuleren van de eigen *standpunten en beleidsvisies* benadert men het probleem hoofdzakelijk vanuit het bestaande aanbod van het eigen onderwijsnet. In de prangende discussie rond het al dan niet (her)oriënteren van de meisjes naar de toekomstgerichte jongensopleidingen toe neemt het NVKSO al dan niet gewild een sterk emancipatorisch standpunt in. Ze hebben het over een 'verantwoorde oriëntering' van geïnteresseerde meisjes naar de harde sectoren toe. Ze pleiten echter vooral voor een herwaardering, kwaliteitsverbetering en modernisering van de opleidingen in de zachte sectoren. Deze idee vloeit voort uit de vaststelling dat meisjes zich toch meer blijven interesseren en tevens ook oriënteren op de eerder zachte sectoren. Hiermee treden ze de meest recente emancipatiegedachte bij. Vrouwen dienen zich immers niet onvoorwaardelijk te schikken naar economische behoeften en de mannelijke dominantie. Het respecteren van de eigen 'vrouwelijk' bijdrage aan ons maatschappelijk besiel wordt mee tot stand gebracht doorheen het herwaarderen van de opleidingen in de zachte sector. Misschien zelfs meer dan door het massaal heroriënteren van de meisjes naar de harde sectoren toe.

Opvallend is de totale afwezigheid van de *PMS-begeleiding*. De verschillende netten reppen geen woord over het belang van de inhoudelijke en structurele begeleiding van het PMS van het studie- en beroepskeuzeproces. Een spijtige afwezige aangezien het PMS tot een echte spilfiguur in een toekomstgerichte studie- en beroepskeuze kan worden uitgebouwd.

De initiatieven van de onderwijsnetten steunen zowel op emancipatorische als op economische motieven. De acties van ARGO-CVPO, nl. TENET, zijn sterk emancipatorisch uitgebouwd.

Daartegenover staan de *structurele acties* van het NVKSO in het kledingonderwijs. Deze vinden hun oorsprong rechtstreeks in de economische sfeer. Men wil de werkloosheid opheffen, de aansluiting onderwijs-arbeid verbeteren en de bedrijven beter en geschikter technisch personeel ter beschikking stellen. In tegenstelling tot de meeste andere initiatieven van de bedrijven, de overheid, de regionale initiatieven, steunen de initiatieven van de onderwijsnetten grotendeels op emancipatorische motieven.

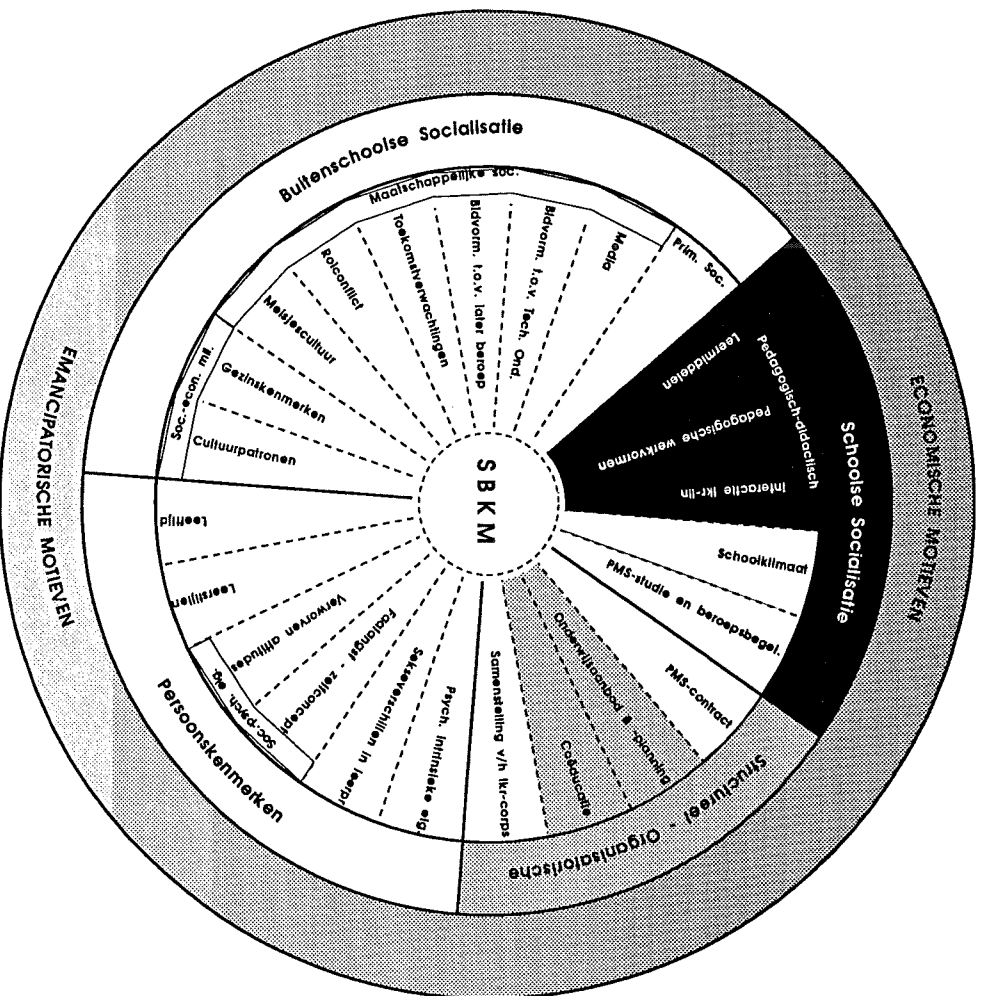
Hiermee bevestigen de onderwijsnetten hun principieel standpunt dat onderwijs een ideologische aanleggenheid is die niet volledig afhankelijk mag zijn van de maatschappelijke ontwikkelingen.

De initiatieven genomen door de privé-scholen komen voort uit een voortdurende wisselwerking van economische en emancipatorische ideeën. De scholen zelf zien de noodzaak van structurele hervormingen in. In de mate van het mogelijke worden dan ook stappen in deze richting ondernomen. Echter meestal beperken de individuele scholen zich tot het voeren van sensibiliseringscampagnes, het aanpassen van hun reclamefolders, het uitgeven van nieuwe folders, het inrichten van enkele studiedagen, enz.

De meeste individuele scholen richten zich dan ook op de beïnvloeding van de buitenschoolse socialisatie en de persoonskenmerken. De structurele acties worden nog maar door een marginaal aantal scholen ingevoerd.

Een coherent overheidsbeleid zou een hele stap voorwaarts betekenen in de gelijke-kansenproblematiek. Met de coördinerende functie van de VLOR kan hiertoe een aanzet gegeven zijn.

Figuur 8: Initiatieven uit het onderwijs



HOOFDSTUK 4

REGIONALE INITIATIEVEN

1. Inleiding

In dit hoofdstuk worden de verschillende uit regionale ideeën en behoeften ontstane initiatieven besproken. Ze vinden in eerste instantie plaats in de eigen regio. De mogelijkheid tot verdere verspreiding is bij elke actie potentieel aanwezig.

Als eerste worden de Regionale Overlegplatforms Onderwijs-Arbeidsmarkt in de drie reconversiegebieden besproken. Aangezien de eerder geringe activiteit van de regio Westhoek en Limburg op het gebied van de meisjesproblematiek in het onderwijs worden deze enkel bondig besproken naast de uitvoerige beschrijving van de regio Kempen.

In de regio's Westhoek en Limburg wordt de gelijke-kansenproblematiek opgevolgd door de Provinciale Werkgroep Emancipatiebeleid West-Vlaanderen respectievelijk de Permanente Werkgroep Limburg.

Het regionale initiatief 'Streekbelangen Maasland' krijgt een plaats in deze bespreking omwille van het promoten van het technisch onderwijs zowel voor meisjes als voor jongens. Ook het Westvlaamse TOBO-project wordt, ondanks zijn hoofdzakelijke gerichtheid op het basisonderwijs en niet op het secundair onderwijs, uitgebreid besproken.

2. Regionaal Overlegplatform Onderwijs-Arbeidsmarkt Kempen - Westhoek - Limburg

2.1 Oorsprong en doelstelling

De grote werkloosheid in het begin van de jaren '80 en het gebrek aan aansluiting van het onderwijs op de arbeidsmarkt leidt tot het ontstaan van een '*overleg- en actieprogramma studie- en beroepskeuze*'. Dit overleg past in het reconversie- en expansiebeleid van de Vlaamse Executieve. De toenmalige Gemeenschaps-

minister van Onderwijs, T. Kelchtermans zette in 1986 het licht op groen en stuurde de initiatieven door naar de koepels van de PMS-centra. Men kon het best gebruik maken van hun competentie en deskundigheid om voortgang te maken in de relatie onderwijs-beroepsopleiding-arbeidsmarkt. In samenwerking met de Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en beroepsopleiding (VDAB), worden eind 1986, de *Regionale Overlegplatforms* opgericht in drie reconversiegebieden (Westhoek, Limburg en Kempen). Deze overlegplatforms krijgen als taak dit overleg- en actieprogramma te coördineren. De *Overlegplatforms* zijn samengesteld uit vertegenwoordigers van het onderwijs, de sociale partners, de bedrijfs- wereld, sociale en andere aan de arbeidsmarkt palende organisaties, om zo tot een omvattende beschouwing van de problematiek te komen.

Met het oog op uniformiteit wordt een overkoepelende *stuurgroep* opgericht die het onderzoekswerk in de drie *regio's* begeleidt en coördineert.

Arbeidsmarktonderzoek, -overleg en -actie worden de fundamenteën van de Overlegplatforms. Door onderzoek moeten de overlegplatforms zich een objectief beeld kunnen vormen van de verschillende facetten van de aansluiting van het onderwijs op de arbeidsmarkt. Op basis hiervan moeten ze initiatieven ontwikkelen om de school-, bedrijfs- en PMS-verantwoordelijken te sensibiliseren voor deze problematiek.

De drie Overlegplatforms werken elk autonoom opdrachten in de eigen streek uit. Hun standpunten en inzichten evolueren los van elkaar, mee ingegeven door de streekontwikkeling.

Wanneer de Overlegplatforms echter dreigen te verdwijnen worden ze volledig overgenomen door de VDAB. Deze breiden de werking uit over heel Vlaanderen en richten 16 'permanente werkgroepen onderwijs-arbeidsmarkt' op. Deze werkgroepen worden onder de Subregionale Tewerkstellingscomités (STC) ondergebracht. De oorspronkelijke ideeën en geestelijke ontwikkelingsachtergronden blijven wel behouden door de overlegplatforms.

Van de drie Overlegplatforms heeft vooral het Platform van de Kempen zijn aandacht toegespitst op de gelijke-kansenproblematiek inzake studie- en beroepskeuze. We schetsen kort ook de verdere evolutie van de twee andere reconversiegebieden. Dit laat ons toe de huidige maatschappelijke toestand beter te begrijpen.

2.2 Regionaal Overlegplatform Onderwijs-Arbeidsmarkt van de Kempen

2.2.1 Inventarisatie van de probleemstelling (1986-1989)

Tijdens de eerste jaren heeft het Kempens Overlegplatform zich, conform de oorspronkelijke opdracht, toegelegd op de studie van de aansluiting van het onderwijs op de arbeidsmarkt in de regio Kempen. Als eerste heeft men een *inventarisatie van de infrastructuur van de opleidingen* in de regio's opgesteld. Nadien werd een grondige analyse gemaakt van het aanbod van werkzoekenden en

afgestudeerden op de arbeidsmarkt. Eveneens heel belangrijk is de analyse van de vraagzijde op de arbeidsmarkt, het aanwerven en de probleemfuncties.

Uitgaande van de bevindingen van deze inventarisatiefase heeft het Overlegplatform vijf *prioritaire probleemstellingen* geformuleerd. Een eerste probleem betreft de snel veranderende kwalificatie-eisen van de arbeidsmarkt. Een arbeids- toekomstvoorspelling wordt op deze wijze tel bemoeilijkt. Als tweede wordt het probleem van de gescheiden werelden van het onderwijs en de bedrijfswereld aangestipt. Een specifieke probleemgroep echter vormt de meisjespopulatie in het onderwijs. Dit wordt als derde probleem geformuleerd. Het vierde probleem is de onbekendheid die er heerst bij de jongeren over de verschillende bedrijfsfuncties. Als laatste wordt de weinig vlotte aansluiting tussen het voltijds onderwijs en arbeid omschreven.

Uit de systematische enquête (1988) blijkt dat de afgestudeerden uit het ASO, zonder verdere opleiding, het nog niet zo slecht doen op de arbeidsmarkt. Dit geldt niet voor de beroepsrichting 'handel'. Van deze gemengde populatie echter zijn het vooral de meisjes die problemen hebben op de arbeidsmarkt. Uit verdergaande vergelijkingen kan men besluiten dat meisjes in het algemeen het even slecht doen als meisjes die een beroepsopleiding hebben gevolgd. De algemene regel hoe hoger het diploma, hoe beter de kans op werk is' gaat dus niet op voor de meisjes (uit de Kempen).

Het werkloosheidsprobleem is dan niet zozeer een probleem van afstudeerniveau, maar wel een probleem van geslacht en studierichting. Deze bevindingen hebben ertoe geleid dat het probleem van de meisjespopulatie in nijverheidstechnische richtingen unaniem werd weerhouden voor verder onderzoek.

2.2.2 Project 'Nijverheidstechnisch onderwijs voor meisjes in de Kempen ?': 1989-1992

2.2.2.1 *Achterliggend ideeëngoed en evolutie van het project*

Eind 1989 worden alle scholen, BSO-ISO-ASO, uit alle netten in de Kempen tezamen geroepen om de bovenstaande bevindingen mee te delen. De scholen kregen het voorstel geformuleerd om nijverheidstechnisch onderwijs voor meisjes in te richten.

Tot nog toe stonden meisjes die voor nijverheidstechnisch onderwijs kozen immers voor een dubbele drempel. Enerzijds kiezen deze meisjes voor een niet-traditionele keuze. Hiertegen kan al heel wat weerstand bestaan, maar anderzijds moeten die meisjes ook naar een jongensschool gaan of naar een afdeling in een gemengde school die hoofdzakelijk wordt bevolkt door jongens. Ook in het gemengd onderwijs is de situatie voor meisjes niet zo gunstig. Meisjes vinden in gemengde groepen minder de nodige veiligheid en vertrouwelijkheid en ze worden er niet onvoorwaardelijk geaccepteerd.

In de Kempen wordt het beroepsonderwijs veel meer door meisjes dan door jongens gevolgd. De 'meisjes'-opleidingen op technisch niveau hebben immers meestal een doorstromingskarakter. Uit deze bevindingen blijkt dat meisjes niet gemakkelijk naar techniek gaan. Dit alles leidt tot de idee om techniek dan maar naar de meisjes toe te brengen.

Er werd geopteerd om nijverheidstechnische richtingen in de typische meisjesscholen op te richten. In de gemengde scholen worden de meisjes die kiezen voor de nijverheidstechnische richtingen beschermd door hen apart onderricht te geven in de technische vakken.

Deze optie staat in tegenstelling tot vele andere projecten die vooral de nadruk leggen op het 'gemengd' maken van nijverheidstechnische jongensscholen. Door de opleiding in de eerste jaren expliciet te richten op de meisjes wordt hen de kans geboden zich beter thuis te voelen in deze opleiding. De opleiding elektro-mechanica wordt uitgekozen om aan te bieden in de typische meisjesscholen. Hiervoor kunnen verscheidene redenen worden aangehaald. De vraag naar deze technici is niet sectorgebonden en de werkgelegenheid na deze opleiding is niet conjunctuurgebonden. Ook hebben de functies in deze afstudeerrichting meestal geen typisch mannelijk of vrouwelijk karakter.

In *februari 1990* verlenen zes scholen hun definitieve medewerking aan het project, vijf scholen uit het vrije net en één uit het gemeenschapsonderwijs. Men start met de sensibiliseringscampagne die de meisjes ertoe moeten aanzetten nijverheidstechnisch onderwijs te volgen in de aan het project deelnemende scholen.

Op vraag van de werkgroep verleent de Staatssecretaris, Milet Smet haar steun enerzijds door het rechtstreeks te financieren van de sensibiliseringscampagne en anderzijds door het aanstellen van de begeleider, Helma Verhulst deskundige op het gebied van de positieve acties.

Het Gemeenschapsministerie van Onderwijs verleende eveneens zijn steun door het toekennen van bijkomende begeleidingsuren en eventueel een afzonderlijke leerkracht voor de technische, theoretische en praktijkvakken. De twee geestelijke vaders van het project, PMS-directeurs van Mol en Westerlo, worden halftijds vrijgesteld voor dit project. Het Paritair Fonds van de Metaalnijverheid financiert de nodige infrastructuur.

Uiteindelijk start het project op *1 september 1990* in het tweede leerjaar van het technisch secundair onderwijs. Om een degelijke opleiding te kunnen waarborgen worden er verschillende afspraken gemaakt. Er worden alleen meisjes aanvaard in het project. De meisjesschool sluit een samenwerkingsverband af met een partnerschool, een naburige technische jongensschool. Dit is noodzakelijk willen men een gelijkwaardige opleiding bieden. Men kan dan rekenen op technische know-how en infrastructuur van deze partnerschool. Omwille van de problemen met infrastructuur wordt afgesproken enkel de 1ste en 2de graad van het nijverheidstechnisch onderwijs in te richten in de traditionele meisjesscholen. Vanaf de

derde graad moeten de meisjes hun opleiding dan verder zetten in de jongenspartnerschool. In de gemengde scholen worden de praktijklessen afzonderlijk aan de meisjes gegeven. De opleiding is inhoudelijk en kwalitatief evenwaardig aan de bestaande nijverheidstechnische opleidingen in de jongensscholen.

Momenteel is het project *geïntegreerd in de werking van de VLOR* die de verschillende projecten over studie- en beroepskeuze van meisjes coördineert. Dit bespaart het project de energie om te zoeken naar financiële (h)erkenning. Het geeft eveneens een stimulans voor de verdere verspreiding. Ondanks deze integratie blijft het project uitdrukkelijk zijn autonoom karakter behouden gedurende de verdere werking.

2.2.2.2 Continue begeleiding van het project

De continue begeleiding van het project is te danken aan de aanstelling van de experte Helma Verhulst door de Staatssecretaris voor Maatschappelijke Emancipatie.

Op basis van de maatschappelijke problemen over gelijke kansen heeft de begeleiding twee belangrijke doelstellingen voor ogen, nl.

- het aanmoedigen van de meisjes en hun ouders om ook aan een nijverheidstechnische studiekeuze te denken;
- een volwaardige opleidingssituatie creëren in een leerling-vriendelijk klimaat.

Hiervoor worden er een drietal actiedoelstellingen uitgewerkt. Men wil de *leerkrachten* actief ondersteunen en sensibiliseren door ze didactisch materiaal en werkvormen aan te bieden. De *meisjes* zelf hebben nood aan extra aanmoediging en aandacht, zonder dat ze in een uitzonderingssituatie terechtkomen. Ook willen men werken aan een *voortdurende sensibiliseringscampagne* door het verspreiden van folders en affiches, het laten getuigen van meisjes op infodagen, het organiseren van technische doe-activiteiten en het ruimer bekend maken van het project via de media. In elke school wordt voor het project een interne coördinator aangesteld; vanaf de aanvangsfase over de verschillende bijscholings sessies en begeleidende tussenkomsten tot het evaluatiemoment.

2.2.2.3 Begeleiden van de leerkrachten

De kennis van de leerkrachten en hun inzicht in het project blijkt niet erg groot te zijn. Er werd heel wat achtergrondinformatie en werkvormen, gegroepeerd rond bepaalde thema's, aan de leerkrachten overhandigd. De thema's kunnen worden ingedeeld in twee grote categorieën; enerzijds de globale achtergrondinformatie over rolpatronen en het maatschappelijk denken en anderzijds de invloed van de leerboeken en leerprogramma's op het denken in seksierolpatronen.

Deze thema's worden uitgewerkt met werkvormen en voorbeelden, afgestemd op de leeftijdscategorie 13-15 jaar.

2.2.2.4 Begeleiding van de meisjes

In de begeleiding van de meisjes wordt veel aandacht besteed aan de psychologische componenten. De meisjes worden benaderd vanuit de kennis over hun buitenschoolse en schoolse socialisatie. Deze specifieke benadering leidt ertoe dat de meisjes zich persoonlijk begeleid voelen.

De interne coördinator heeft drie uur ter beschikking om de meisjes op te volgen via korte spontane contacten. De meisjes krijgen ook een aparte begeleiding in de technische vakken. Dit sterkt hun zelfvertrouwen. Er wordt ook extra aandacht geschonken aan de persoonlijkheidsvorming in de exacte vakken. Tevens wordt het beroepsbeeld geconcretiseerd door geleide bedrijfsbezoeken in vrouwvriendelijke bedrijven. De belangstelling voor en het beeld over techniek wordt geëvalueerd door de technische attitudeschaal van het Nederlandse 'mentproject'. Hieruit blijkt dat de belangstelling van de meisjes voor techniek eerder beperkt is.

Het bevorderen van het inzicht in de verdere studiekeuze wordt voornamelijk door de PMS-begeleiding bijgebracht.

2.2.2.5 Voorturende sensibilisering

Het sensibiliseren is enerzijds gericht op het toelichten van het project aan de meisjes en hun ouders van het eerste jaar secundair onderwijs en het zesde leerjaar en anderzijds op het ruimer bekend maken van de doelstellingen aan PMS-centra, scholen, bedrijven, e.d. Men probeert de ouders via ondercontacten en open-deurdagen te bereiken. Ook worden folders en affiches verspreid.

Men achtte het moment nog niet rijp om de meisjes die een roldoorbrekende en toekomstgerichte studiekeuze hadden gemaakt, te laten optreden als voorbeelden en getuigenissen voor de andere meisjes. De potentiële meisjes die zich op een strategisch keuzemoment bevinden worden wel uitgenodigd op *doe-namiddagen* in techniek. Ook worden er *bedrijfsbezoeken* ingelast.

Het project werd op een regionale voorstellingsavond op het einde van het eerste projectjaar ruimer bekend gemaakt. Hiervoor werden de omliggende lagere en middelbare scholen, hun directies, leerkrachten, oudercomités, inspectie, bedrijven, e.d. uitgenodigd. Op deze avond getuigden wel een aantal meisjes over hun opgedane ervaringen. Ook een moeder kwam getuigen over de positieve verwachtingen die zij had over de studiekeuze van haar dochter.

2.2.3 Evaluatie

Het project wordt nauwkeurig opgevolgd, begeleid en geëvalueerd door de pedagogische begeleidster, H. Verhulst die een uitgebreid evaluatierapport van het eerste werkjaar 1990-1991 heeft samengesteld.

Op het einde van het eerste werkjaar heerst er een voorzichtige positieve sfeer over de resultaten. Er zijn 15 meisjes in de technische opleiding 'elektro-mechanica' gestapt. Op één na hebben ze allemaal de opleiding verdergezet. In 1991-1992 hebben er 23 meisjes deze richting aangevat. Van de zes deelnemende scholen blijven er slechts vier over. De overige twee scholen moesten afhaken door een tekort aan leerlingen in de nieuwe richting.

Opmerkelijk aan dit project is de idee om de techniek naar de meisjes te brengen. Tot nog toe werden er vooral initiatieven genomen om meisjes nijverheids-technische richtingen te laten volgen in jongensscholen. Dit betekent voor de meisjes bijkomende drempels.

Belangrijk in het onderwijs emancipatiebeleid is de samenwerking van de scholen uit het vrije en uit het gemeenschapsnet. De vier scholen, enkel gebonden door hun regio, dragen tezamen het project. Aangezien er nieuwe richtingen worden opgericht, moeten de scholen onderling ook overleg plegen omwille van het eventueel handhaven van hun concurrentiepositie. Voor het eerst doet er zich een dergelijke samenwerking voor tussen de twee netten. Een primeur!

De scholen verlenen hun medewerking niet enkel uit emancipatorische overwegingen. De dieperliggende drijfveer blijft ook anno 1990 het bewaren en eventueel versterken van het leerlingspotentieel. Dit is tevens de reden waarom sommige scholen niet meewerken. De angst een te groot leerlingenverloop te kennen zowel binnen als buiten de school is reëel aanwezig. Zo zijn er scholen waar de richtingen sociaal-technische wetenschappen, connectie en kleding de pijlers van de school zijn. Het oprichten van de richting elektro-mechanica zou een te groot leerlingenverloop binnen de school met zich kunnen meebrengen en zo de concurrentiepositie van de school van binnenuit wihollen. De scholen willen zichzelf niet té sterk profileren als technische school en daardoor potentiële kandidaten voor de 'zachte' opleidingen afschrikken. Ze willen niet het imago krijgen bij de omringende lagere scholen dat ze leerlingen 'ronselen'. De voortdurende spanning dat het nijverheidstechnisch onderwijs niet ten koste van de andere afdelingen mag bestaan, wordt door de begeleiding continu aangeroerd.

De scholen zijn ook weinig coöperatief om bepaalde minder of niet-toekomstgerichte studierichtingen af te bouwen. De scholen worden hierdoor geconfronteerd met leerkrachten die bedreigd worden in hun job. Dit probleem is niet zo eenvoudig op te lossen. Moeten de leerkrachten worden omgeschoold, verliezen ze hun job, ... Om deze redenen willen de directies van de deelnemende scholen zich niet zo vlug profileren in het project. Ondanks het positief klimaat, worden de eigen standpunten niet duidelijk geformuleerd. Nochtans is het voor het wel-slagen van het project van zeer groot belang dat de directies het project volledig ondersteunen. Dit heeft een positieve uitstraling op de leerkrachten waardoor het project pas écht kan slagen.

De leerkrachten worden geleidelijk ingewijd in de doelstellingen, de werkmiddelen, het opzet en de uitwerking van het project. De weerstanden die

ontstaan, concentreren zich allemaal rond de problematiek van het inpassen van de aangehaalde thema's in het reeds overladen leerprogramma. Door het aanbieden van gevarieerde voorstellen en werkt thema's heeft men deze weerstanden kunnen oplossen.

Uit de ervaring van het afgelopen actiejahr kon men besluiten dat het aanbieden van een meisjes-vriendelijke, aparte technische opleiding in een gemengde zowel als in een technische school drempelverlagend en motiverend werkt voor een bepaalde doelgroep. De aparte groepsvorming en meisjes-vriendelijke begeleiding heeft haar nut en zinvolheid bewezen in het tweede jaar.

Men richt hierbij de aandacht vooral naar de verschillende socialisatie van meisjes en hun specifieke leerstijl. Tijdens het eerste projectjaar werden de specifieke noden van meisjes die een technische opleiding beginnen, achterhaald. Het feit dat de meisjes zeer jong begonnen aan de opleiding en dan nog gelijk met de jongens, heeft hen heel wat onzekerheden en achterstanden bespaard. Ondanks de eerder 'dure' aanleggenheid is deze strategie sterk aangewezen voor de verdere projectwerking.

De gemengde groepsvorming en het begeleiden van meisjes en jongens is echter even noodzakelijk en dient vooral in de tweede graad als één van de belangrijkste doelstellingen te worden beschouwd. De 'meisjes-achtige' meisjes en hun 'bezorgde' ouders moeten immers nog gewonnen worden voor de idee om nijverheidstechnisch onderwijs te gaan volgen.

Het derde aandachtspunt, het sensibiliseren van een ruim publiek, blijft één van de belangrijkste peilers van het project. Naarmate het project voortgang vindt, worden ook meer de concrete ervaringen en getuigenissen van de meisjes aangewend. Momenteel echter willen de scholen nog niet al te veel concrete getuigenissen ten tonele voeren. Dit om hun leerlingen te beschermen tegen misbruiken van publiciteit. De scholen moeten ook de draagkracht van zo'n getuigenis nog leren inschatten. De mogelijk herkenbaarheid en identificeerbaarheid met zo'n getuigenis kan een grote positieve invloed hebben op de motivatie van meisjes.

Er wordt ook gepleit voor een grootscheepse informatieve sensibiliseringscampagne gericht op de ouders van jonge meisjes, opdat ze reeds in een vroeg stadium zouden nadenken over de mogelijkheden van een technische studie- en beroepskeuze. Het gebrek aan technische vorming in het lager onderwijs en de onderwaardering voor het technisch onderwijs ondergraven spijtig genoeg deze sensibilisering. Hieraan moet dus dringend worden gewerkt wil de doorbraak van meisjes naar nijverheidstechnische richtingen meer dan een druppelend effect zijn.

De sensibiliseringscampagne wordt zeer grondig uitgewerkt. De verschillende snaren van de media zijn uitstekend om het project een grote regionale bekendheid te geven. Er zijn aparte folders gemaakt voor de ouders en de leerlingen,

vanuit de idee dat een zo verschillende doelgroep ook verschillende informatie heeft. De leerlingen worden in de folder rechtstreeks aangesproken door de getuigenissen van identificatiefiguren. De begeleidende foto's zijn reëel en onmiddellijk aansluitend op de leefwereld van de meisjes.

Het project op zich kan als succesvol worden beschouwd als men ervan uitgaat dat het niet de bedoeling is om alle meisjes weg te sleuren uit de zachte richtingen om hen naar het nijverheidstechnisch onderwijs te draineren. Men wil enkel de kans bieden aan meisjes die zich aangesproken voelen tot deze richtingen hun studiekeuze zo vrij mogelijk, zonder veel weerstanden te kunnen volgen.

Door het verlagen van de dubbele drempel die meisjes momenteel ervaren bij een eventuele instap in het nijverheidstechnisch onderwijs richt de actie zich in eerste instantie op het *structureel-organisatorische* domein. Het inrichten van nijverheidstechnische opleidingen in de meisjesscholen zelf neemt de 'instapdrempel' in een overwegend jongenspubliek weg. Hiermee wordt het *aanbod van de studierichtingen* in de meisjesscholen verruimd. Er wordt wel een samenwerkingsverband aangegaan met een ervaren technische partner-school uit de omgeving. Ook de gemengde scholen nemen structurele maatregelen die de instapdrempel moeten verlagen. Men gaat ervan uit dat *coëducatie* niet in elke vorm, op elk moment en voor iedereen steeds de meest aangewezen onderwijsvorm is. Meisjes krijgen meer basisvertrouwen, durven meer uitkomen voor hun mening, indien ze in eerste instantie gescheiden van jongens onderwijs krijgen in exacte en technologische vakken.

Naast het structureel werkdomein richt het project zich in zijn didactische en begeleidende aanpak ook tot andere beïnvloedende determinanten. Deze structurele maatregel vloekt onmiddellijk voort uit het belang dat men hecht aan de verschillende *persoonsonmerken* van jongens en meisjes. De didactische aanpak van het project geeft te kennen dat men de verschillende *leerstijlen* en *attitudes* voor exacte vakken die men tussen jongens en meisjes waarneemt, positief probeert te benaderen. In de lessen techniek wil men de meisjes een meer positieve houding voor techniek en wetenschap bijbrengen door meer nadruk te leggen op de maatschappelijke waarde van deze vakken. Men benadert de werkelijkheid als een geheel.

Het verschillende benaderen van de seksegebonden leerstijlen doet het project onmiddellijk belanden bij *de pedagogisch-didactische component* van de *schoolse socialisatie*. De leerkrachten krijgen een aantal lesmappen en verdere aanbevelingen over de concrete problematiek van meisjes in nijverheidstechnische richtingen. Ook de psychologische begeleiding wordt sterk benadrukt.

Het project is ook erg actief op het domein van de *buitenschoolse socialisatie*, m.n. het sensibiliseren van een ruimer publiek, o.a. de ouders, bedrijven, e.d. Men gaat ervan uit en terecht, dat ouders een belangrijke beïnvloedende factor zijn in de studie- en beroepskeuze van de jongeren op het strategisch keuzemoment bij de overgang van het lager onderwijs naar het secundair onderwijs.

Het project is baanbrekend op het structureel-organisatorische domein. Ondanks deze kleinschaligheid kan het project als heel veelzijdig worden geduid. Het heeft een ruim omvattend actiekader van waaruit het de studie- en beroepskeuze van meisjes wil beïnvloeden.

2.3 Regionaal Overlegplatform Onderwijs-Arbeidsmarkt in de Westhoek

Tijdens de eerste fase richt de Westhoek zijn aandacht op het studiewerk om een objectief en duidelijk zicht te krijgen op de regionale arbeidsmarktgegevens. Deze rapporten worden uitsluitend *intern* verdeeld en besproken. Onenigheid rond inhoudelijke topics tussen de centrale stuurgroep en het regionaal platform heeft ertoe geleid dat de onderzoeksresultaten nooit werden gepubliceerd. Wel heeft men een brochure samengesteld die het opleidingsaanbod van de streek in kaart bracht. Deze brochure voorziet eveneens aanbevelingen voor het oprichten en afbouwen van bepaalde (niet)toekomstgerichte studierichtingen. Verdere acties werden er evenwel niet ondernomen. Om allerlei structurele en administratieve redenen leidt dit Overlegplatform nu een sluimerend bestaan.

2.4 Het Limburgs Overlegplatform Onderwijs-Arbeidsmarkt (LOOA)

Het LOOA als werkgroep van het STC Limburg moet alle mogelijke, subregionaal gecoördineerde, initiatieven nemen om de discrepantie tussen de behoeften van vraag en aanbod op de arbeidsmarkt te reduceren of te voorkomen. Om dit optimaal te realiseren, zetelen in het Overlegplatform vertegenwoordigers van organisaties of instanties die werkzaam zijn binnen het aansluitingsdomein van het onderwijs op de arbeidsmarkt.

Het LOOA bestaat uit vier werkgroepen die elk een eigen werkdomein en doelgroep beslaan. Eén ervan is de Werkgroep Onderwijs. Gedurende de analysefase van het onderwijs en de arbeidsmarkt kreeg men inzicht op de grote afstand tussen het onderwijs en de arbeidswereld. Het project *arbeidsoriëntatie* wil deze afstand verkleinen door leerlingen actief te betrekken in het arbeidsproces. Men wil hiervoor de aspecten van de arbeidswereld op een methodische manier binnen brengen in de algemene vorming van de leerlingen en zich niet enkel beperken tot de traditionele stages. Het project werd na het derde werkjaar in 1990-1991 afgesloten en geëvalueerd. Men richt zich dus niet specifiek tot de meisjes, maar wel tot het technisch onderwijs in het algemeen.

3. Streekbelangen Maasland

3.1 Oorsprong en doelstellingen

Door het geografisch isolement participeert de Maasland-streek niet gelijkwaardig aan de verdere ontwikkeling van het land in het algemeen en van de provincie Limburg in het bijzonder, gedurende de jaren '60.

De betrokken burgemeesters en arrondissementssecretarissen richten mettertijd een feitelijke vereniging op, die de sociaal-economische, culturele en toeristische belangen van het Maasland wil verdedigen en bevorderen. In december 1983 krijgt de vereniging 'Streekbelangen Maasland' het statuut van een vzw.

Als antwoord op de signalen van het bedrijfsleven in de streek 'Maasland' over het tekort aan technisch geschoolde werkrachten, start de vzw Streekbelangen Maasland in 1989 de informatiecampagne 'Kies voor vakmanschap'.

De campagne wordt gerealiseerd door de subsidies van de Vlaamse Gemeenschap en de financiële medewerking van 24 bedrijven en 8 technische scholen uit het Maasland. Men wil door de campagne enerzijds het aanbod van goed geschoolde arbeidskrachten vergroten en anderzijds een oplossing bieden voor het te veel aan niet-geschoolde werkllozen. Men start een objectieve voorlichtingscampagne die de kwaliteiten van het technisch onderwijs in het algemeen promoot.

De actie wordt voor het eerste opgestart in 1989 en wordt sindsdien elk jaar herhaald. Er wordt een folder en affiche ontworpen en op ruime schaal verspreid.

Naast een direct-mail van de folder naar de leerlingen van het zesde leerjaar en de 14-jarige jongeren die voor de keuze staan van de tweede graad secundair onderwijs, worden er ook herhaaldelijk advertenties geplaatst in regionale bladen en informatie gegeven op de vrije radio's. De verschillende partijen die meewerken aan de campagne, m.n. de directies van de technische scholen en de bedrijfsleiders plegen overleg in de regionale bijeenkomsten.

3.2 Evaluatie

Deze actie richt zich niet specifiek naar 'meisjes'. Men wil allereerst een sensibilisering over de waarde en het nut van het technisch onderwijs in het algemeen bewerkstelligen en zo tegemoet komen aan de vraag van de bedrijven naar goed geschoolde arbeidskrachten. Het doel is en blijft de her- en opwaardering van het technisch onderwijs in het algemeen.

Toch wordt er ook aandacht besteed aan 'meisjes in het TSO en BSO'. De foto op de folder/affiche laat een jongen én een meisje zien in opleiding (de begeleider is een man). De begeleidende tekst van de folder van de eerste campagne spreekt echter niet *explicit* over *meisjes*. Het gaat steeds over het neutrale 'jongeren'. Meisjes worden niet uitgesloten, maar ook niet expliciet vermeld. Een jaar later

richt de tekst zich tot 'meisjes en jongens'. De laatste campagne (1991) besteedt wel expliciet aandacht aan de toekomstgerichte en roldoorbrekende studiekeuze van meisjes. 'Waarom toch kiezen zo weinig meisjes en jongens voor TSO ? Dat is toch een prima studiekeuze ... Het technisch onderwijs levert een praktijkgericht diploma voor jongens én meisjes.'

De constructie van de laatste zin en de klemtoon op 'én' spreekt duidelijk in het voordeel van het motiveren van meisjes voor technisch onderwijs. Men kan stellen dat de campagne evolueert van het neutraal promoten van het technisch onderwijs naar het positief benadrukken van de waarde van het technisch onderwijs, ook voor meisjes. Met de her- en opwaardering van het technisch onderwijs wil men de beeldvorming van jongeren t.a.v. hun later beroep en het technisch onderwijs, hun toekomstverwachtingen positief beïnvloeden. Dit situeert zich op het domein van de *buitenschoolse socialisatie*.

De actie richt zich uitsluitend naar de direct betrokken *jongeren*. Men wil de twee strategische keuzemomenten positief beïnvloeden, nl. de overgang van lager onderwijs naar secundair onderwijs en de overgang naar de tweede graad in het secundair. Dit alles situeert zich op het domein van de persoonskenmerken.

De actie kadert zich tegen de *economische* achtergrond van de streek 'Maasland'. De campagne is sensibiliserend voor het verband tussen de opleiding en de arbeidsmarkt. De jongeren krijgen hoofdzakelijk informatie betreffende hun toekomst-werk-mogelijkheden. De klemtoonverschuiving van het algemeen promoten van het secundair onderwijs naar de jongeren, naar het promoten ook voor de meisjes moet eveneens tegen deze economische achtergrond worden gezien. Van zuiver emancipatorische motieven is hier geen sprake.

4. De Provinciale Werkgroep Emancipatiebeleid West-Vlaanderen

4.1 Ontstaan en doelstellingen

Eind 1986 wordt in de Provincieraad van West-Vlaanderen beslist om een duidelijk beleid te voeren ten aanzien van de vrouwenemancipatie in de provincie. De *Werkgroep Emancipatiebeleid* wordt opgericht. Deze bestaat uit 13 vrouwelijke provincieraadsleden en is pluralistisch samengesteld. Op 23 juni 1987 wordt de Werkgroep officieel geïnstalleerd.

De werkgroep heeft, gezien de verschillende meningen over vrouwenemancipatie, een eigen werkdefinitie geformuleerd. Men wil jiveren voor de gelijkwaardigheid van man en vrouw in het gezin. Dit houdt in dat alle discriminaties moeten worden weggewerkt en dat het traditionele rollenpatroon moet worden doorbroken. Tevens moeten vrouwen economisch onafhankelijk worden en niet alleen in periodes van hoogconjunctuur worden ingeschakeld. De maatschappij moet de relatie vrouw-, moederschap, gezin en arbeid structureel ondersteunen. De werkgroep acht het ook belangrijk dat elke vrouw haar bewustwording en

ontvoogding in eigen handen moet nemen. Elke vrouw moet voor zichzelf uitmaken of ze wil emanciperen of niet en of ze daar de consequenties wil van dragen.

Deze elementen van 'emancipatie' wil men realiseren door verschillende activiteiten. Eén van deze activiteiten is de sensibiliseringscampagne 'Gelijke kansen voor jongens en meisjes in het metaalonderwijs', die zich richt naar meisjes in het secundair onderwijs.

4.2 Sensibiliseringscampagne 'Gelijke kansen voor jongens en meisjes in het metaalonderwijs'

De stijgende beroepsactiviteitsgraad van vrouwen, de denaltiteit en de huidige periode van hoogconjunctuur brengen met zich mee dat er op de arbeidsmarkt een nijpend tekort aan technisch geschoole arbeidskrachten is. Deze bevindingen én de bekommernis dat vrouwen in de samenleving dezelfde kansen als mannen moeten krijgen liggen aan de basis van de actie 'Gelijke kansen voor jongens en meisjes in het metaalonderwijs'.

De actie wil in hoofdzaak informatie verschaffen en een algemene mentaliteitswijziging bewerkstelligen die de tewerkstellingskansen van de meisjes verhogen. Men legt de nadruk op de relatie studiekeuze en beroepsmogelijkheden, de ontplooiingskansen die de technische sector biedt aan vrouwen en de positieve begeleiding aan de meisjes.

Doordat de actie sterk arbeidsmarktgericht is, is de inbreng en de medewerking van het bedrijfsleven onontbeerlijk. De bedrijven Vandewiele uit Marke, Picanol uit Leper, LVD uit Gullegem, Barco uit Kortrijk, Bekaert in Zwevegem evenals Fabrimetal Vlaanderen verzekeren hun medewerking. De samenwerkingverbanden worden beperkt tot de streek van Zuid-West-Vlaanderen, enerzijds om de campagne zo concreet mogelijk te houden en anderzijds wegens de acute nood aan geschoolede arbeidskrachten in de metaalbedrijven van deze streek.

Tevens worden ook de PMS-centra van de streek, de inspectie van het basis-onderwijs en het Provinciaal Instituut te Kortrijk gecontacteerd. Een werkgroep bestaande uit afgevaardigden uit de verschillende betrokken instanties begeleidt het project.

De campagne richt zich zowel naar de betrokken leerlingen van het zesde leerjaar, als naar diverse groepen die als belangrijke beïnvloedende factor worden aanzien in het studie- en beroepskeuzeproces van meisjes: de ouders van de meisjes van het zesde leerjaar en de leerkrachten van het zesde leerjaar, de PMS-verantwoordelijken. Men concentreert zich van bij de aanvang hoofdzakelijk op de technische afdelingen elektro-mechanica en metaal op secundair niveau.

Met de financiële steun van de staatssecretaris voor maatschappelijke emancipatie worden de folder 'Meisjes ... open eens een andere deur' en de videofilm 'Meisjes kies voor uw toekomst' ontworpen. Zowel PMS-verantwoordelijken als de ouderverenigingen kunnen ervan gebruik maken.

De *ouderverenigingen* worden benaderd via actuele informatie-avonden, met als thema's 'Kansen in en na het technisch onderwijs' en 'Gelijke kansen voor meisjes en jongens'. Ze zijn een gezamenlijk initiatief van de Federatie van Ouderverenigingen van West-Vlaanderen, Fabrimetal en de Provinciale Werkgroep Emancipatiebeleid. Tijdens deze avonden wil men het belang van doorlopbrekende studiekeuzes en de respons van de bedrijven op vrouwelijke werknemers in het licht stellen. Voor de *PMS-vertaaltwoordlijken* wordt een *contactdag* georganiseerd.

Fabrimetal Vlaanderen coördineert de *bedrijfsbezoeken* voor de leerkrachten van het vijfde en zesde leerjaar in de firma's Barco, Bekaert, LVD, Picanol en Vandewiele. Op basis van deze bedrijfsbezoeken richten de firma's Vandewiele en Picanol pilootbedrijfsbezoeken in voor elf- à twaalfjarige jongeren.

De *studiedag* 'Gelijke kansen voor jongens en meisjes in het metaalonderwijs' in het Provinciaal Technisch Instituut te Kortrijk en deels in de firma Vandewiele richt de aandacht naar de tewerkstellingsmogelijkheden in de metaalnijverheid voor de vrouwelijke werknemers. Een concreet bezoek aan 'vrouwen op de werkvloer' bij firma Vandewiele ondersteunt het theoretisch gedeelte.

4.3 De samenwerking met de socio-culturele verenigingen

De Provinciale Werkgroep Emancipatiebeleid heeft ook een vormingspakket ontworpen 'Open ogen maken mondig' en 'Vrouwen kleuren de samenleving'. Het pakket bestaat uit een *videofilm*, een begeleidende *tekst* en een *quiz*. In de videofilm komen drie items aan bod: vrijetijdsbesteding van moeders, roldoorbrekend onderwijs en een verkeerssituatie. Het pakket heeft als doel de vrouwen (moeders) te sensibiliseren tot een veelzijdige deelname aan het maatschappelijke leven en ze bewust te maken van de noodzaak van toekomstgerichte en roldoorbrekende studiekeuzes van hun dochters. De verschillende socio-culturele verenigingen kunnen het vormingspakket gebruiken in hun regionale afdelingen.

4.4 Evaluatie

De acties werden door de werkgroep spijtig genoeg niet intern geëvalueerd.

De sensibiliseringsacties van de Provinciale Werkgroep richten zich hoofdzakelijk naar de beïnvloedende personen in het studie- en beroepskeuzeproces, m.n. de leerkrachten, de ouders, de leerlingen en het PMS. Hiermee bevindt de actie zich op het domein van de *buitenschoolse socialisatie*, m.n. de gezinskenmerken. Via verschillende kanalen, nl. informatie-avonden voor ouderverenigingen, begeleide bezoeken aan de bedrijven probeert men de ouders te sensibiliseren. Gezien de leeftijd die men hanteert voor de te beïnvloeden meisjesgroep, nl. 11-12-jarigen, is het betrekken van de ouders een doordachte strategie. Men spijst zich toe op het eerste strategisch keuzenmoment, de overgang van het lager onderwijs naar het secundair onderwijs. Als *schoolse socialisatie-factoren* richt men de aandacht op de leerkrachten en het PMS.

In functie van de sensibiliseringsdoelstelling worden ook deze beïnvloedende determinanten betrokken in het opzet. Aan de structureel-organisatorische invalshoek van het probleem wordt weinig of geen aandacht besteed door de Provinciale Werkgroep.

Er wordt actief samengewerkt met de bedrijven uit de streek. De gemotiveerdheid van de bedrijven kunnen we noodzakelijk verklaren vanuit *economisch standpunt*. Gezien de acute nood aan geschoold personeel willen de bedrijven de 'vrouwen-reserve' aanspreken. De sensibilisering en het opzetten van positieve acties in de bedrijven moet dan ook vanuit deze gedachtengang worden begrepen.

5. De Permanente Werkgroep Limburg

5.1 Ontstaan en doelstelling

Door het sluiten van het oostelijk mijnbekken in 1987 wordt in Limburg het 'toekomstcontract' afgesloten. Dit beleidsdocument wordt door vertegenwoordigers van de Europese Commissie, de nationale regering, de Vlaamse Executieve en de provincie Limburg inhoudelijk uitgewerkt. De algemene doelstelling van het toekomstcontract is het 'terugschroeven van de werkloosheid in Limburg tot het niveau van de werkloosheid in Vlaanderen'. Dit moet binnen de 10 jaar worden bereikt. Eén van de concrete doelstellingen is het verhogen van de participatie van de Limburgse bevolking aan onderwijs, opleiding en vorming om zo op alle niveaus het gemiddelde van Vlaanderen te bereiken. De achterliggende idee hierbij is dat zonder een systematische verhoging van de scalarisatiegraad, de reconversie van Limburg niet kan slagen. Het uitvoerend orgaan van het toekomstcontract is de Permanente Werkgroep Limburg (PWL). De PWL, gecoördineerd door de voorzitter van de Vlaamse Executieve, is enerzijds het coördinatie-orgaan van het toekomstcontract en anderzijds het toezichtsc comité op diverse acties.

In 1990 wordt het toekomstcontract geactualiseerd door de sluiting van het westelijk mijnbekken. De sociale domeinen worden nu ook expliciet mee opgenomen in het toekomstcontract.

In de eerste fase van de uitvoering van het toekomstcontract wordt de Sociale Investeringsmaatschappij (SIM) opgericht. Die moet instaan voor de realisatie van het sociale luik van het toekomstcontract zoals de sector onderwijs en opleiding.

In de tweede fase van het toekomstcontract beslist de PWL om de structurele studiekeuzeproblematiek van meisjes de absolute prioriteit te geven. De hoge meisjeswerkloosheid in Limburg is hiervoor de doorslaggevende reden. Uit het onderzoek van M. Vrijens 'Het traditioneel meisjesonderwijs in crisis' blijkt immers dat het aanbod van studierichtingen bepalend is voor de studiekeuze. Het in 1989 uitgevoerde onderzoek door het HIVA in opdracht van de PWL en in samenwerking met de Executieve en de Europese Commissie, naar de relatie

tussen het onderwijs en de arbeidsmarkt in Limburg behandelt eveneens de studiekeuzeproblematiek van meisjes.

5.2 Project 'Relatie onderwijs-arbeidsmarkt: optimalisering van het onderwijsaanbod in TSO-BSO in Limburg': 1992

Meisjes zijn oververtegenwoordigd in de traditionele meisjesrichtingen. Deze bieden echter de minste garanties op latere tewerkstelling.

Er moet gewerkt worden aan een betere kwalitatieve en kwantitatieve afstemming van het onderwijsaanbod op de vragen en behoeften van de arbeidsmarkt. Vooral in de traditionele meisjescholen en de traditionele meisjesstuderichtingen is dit prioritair.

Het project verloopt in samenwerking met de Autonome Raad van het Gemeenschapsonderwijs (ARGO), het Nationaal en Diocesaan Secretariaat van het Katholiek Onderwijs (NSKO en DSKO) en de Gemeenschapsminister van Onderwijs. De beide onderwijsnetten dienen elk een afzonderlijk projectvoorstel in bij de SIM met als doel de onderwijsaanbodplanning en de relatie tussen het onderwijs en de arbeidsmarkt te verbeteren. De twee projecten worden nadien ter advies aan de PWL voorgelegd om dan te worden bekrachtigd enerzijds door de Gemeenschapsminister van Economie en anderzijds door de functioneel bevoegde Gemeenschapsminister van Onderwijs.

Voor de uitvoering van de *beide* projecten (zowel van het ARGO als van het DSKO) wordt er een *stuurgroep* opgericht die, in overleg met de SIM, door de verantwoordelijken van de onderwijsnetten wordt samengesteld. De projecten worden vanaf het moment van de goedkeuring verder begeleid en opgevolgd door de SIM.

De beide netten dienen een afzonderlijk voorstel in. De algemene uitgangspunten, principes en doelstellingen zijn evenwel volledig gelijklopend. Deze projecten richten zich in eerste instantie tot het aanbod van het TSO en BSO. Werken aan een meer optimaal studiekeuzeproces voor meisjes moet via een *geïntegreerde aanpak* gebeuren. Hiervoor worden de belangrijkste beïnvloedende actoren in de studie- en beroepskeuze betrokken; de ouders, de bedrijfswereld, de scholen met hun directies, richtende machten en de leerkrachten. Uit de geïntegreerde benadering vloeit de *regionale aanpak* van het probleem voort. De samenwerking tussen het onderwijs, de scholen en de bedrijven komt het best in een beperkte regio tot stand.

Naast de noodzaak van een geïntegreerde aanpak wordt ook geopteerd voor een *structurele benadering* van het probleem. Men streeft naar de overdraagbaarheid van het project naar andere regio's. Het is dan ook belangrijk dat de doelstellingen van het project in *het onderwijs zelf* gerealiseerd worden.

Opdat het opzet van deze benadering kans tot slagen zou hebben, moet er speciale aandacht worden geschonken aan de *aanpak in het basisonderwijs* en dit in samenspraak met de bovenniveaus.

Uitgaande van deze principes bestaat de concrete strategie erin om op experimentele wijze een model te ontwikkelen voor de optimalisering van het onderwijsaanbod dat overdraagbaar is naar andere regio's. Voor een dergelijke strategie is een *gefaseerde aanpak* het meest aangewezen.

Op *macro-niveau* is het belangrijk dat men netoverschrijdende maatregelen invoert. In de leerkrachtenopleiding en D-cursussen moet de problematiek van de sekseroltypering in het onderwijs expliciet aan bod komen. Ook de leerplannen en leerroosters moeten op dit niveau worden aangepast.

Op *meso-niveau* dient het aanbod van de studierichtingen in overleg met de verschillende scholen en de bedrijven, meer toekomstgericht worden gemaakt. Anderzijds moeten ook het sensibiliseringsprogramma en -materiaal op mesoniveau worden aangemaakt.

Het concreet sensibiliseren van leerkrachten, ouders, leerlingen en PMS-vertegenwoordigers daarentegen gebeurt op het *micro-niveau*.

De beide netten vatten hun project aan in twee scholenregio's. Voor het ARGO gebeurt dit in Hasselt en in Heusden-Zolder. De pilootexperimenten van het DSKO gaan door in de regio's Sint-Truiden en Genk. Dit heeft als voordeel dat er vergelijkingen kunnen worden gemaakt en dat men van elkaars ervaringen kan leren.

Het project wordt opgestart in september 1992. De periode ervoor wordt gebruikt om het concept verder te operationaliseren.

5.3 Evaluatie

De problematiek van de studie- en beroepskeuze van meisjes wordt geduid als een '*structureel*' probleem.

Men wil door het oprichten en afbouwen van studierichtingen en het samenwerken met andere scholen het *aanbod van richtingen* en dan hoofdzakelijk in de traditionele meisjesopleidingen, meer toekomstgericht maken. Door de samenwerking tussen de verschillende scholen wordt het structureel probleem gezien vanuit het standpunt van de complementariteit in plaats vanuit concurrentie-oogpunt.

De regionale aanpak maakt ook een nauwe samenwerking met de bedrijven mogelijk. Men legt sterk de nadruk op het sensibiliseren van de ouders. Hiermee wordt het probleem van de buitenschoolse socialisatie erkend als een belangrijk beïnvloedende factor.

Ook de *schoolse socialisatie*, door het sensibiliseren van leerkrachten en directies, het onder de loupe nemen van de leermiddelen en leerplannen wordt mee betrokken in het project. Toch blijft de grote focus van het project de *structureel-organisatorische* benadering met als voornaamste werkdomain het aanbod van studierichtingen.

Het terugdringen van de werkloosheid in Limburg wordt prioritair behandeld door het structureel gezond maken van het aanbod van studierichtingen voor de

meisjes. De projecten situeren zich tegen de sociaal-economische achtergrond van de streek. Het zijn dan ook hoofdzakelijk *economische motieven* die aan de grondslag liggen van het project.

Het structureel aanpakken van het probleem gebeurt door de netten afzonderlijk. De netoverschrijvende structurele aanpak is immers een te bedreigende strategie voor de eigen concurrentiepositie ten opzichte van elkaar. Dit is een gemiste kans.

6. Samenwerkingsverband VKW (Verbond van Kristelijke Werkgevers en Kaderleden) en het katholiek onderwijs West-Vlaanderen : het TOBO-project

6.1 Ontstaan en doelstellingen

In 'Opdrachten voor een eigentijdse katholieke basisschool' (1981) wordt de volgende waarde van techniek en technologie benadrukt. Technologie werd echter tot nog toe niet systematisch geïntegreerd in de basisschool.

In 1989 wordt dan door de diocesane inspectie de *werkgroep* TOBO opgericht, bestaande uit een diocesaan inspecteur, leerkrachten basisonderwijs, VLO-begeleiders, navormers en een opdrachtouder VKW-onderwijs van West-Vlaanderen. Deze werkgroep moet het voorbereidend werk over de invoering van technologie in het basisonderwijs, opvolgen. Men wil de aandacht vestigen op het belang van techniek en technologie voor mens en maatschappij. Daarom willen ze directieleden en leerkrachten van het basisonderwijs sensibiliseren voor het opnemen van de technisch-technologische component als volwaardig onderdeel in de totale persoonlijkheidsvorming van kinderen.

Het project wordt gefinancierd door het Kabinet van de Staatssecretaris voor Maatschappelijke Emancipatie en door de Gemeenschapsminister van Onderwijs. Staatssecretaris Miel Smet stelt wel als voorwaarde dat TOBO extra aandacht moet besteden aan de *meisjes* in het basisonderwijs en de onderwijszusters.

Het TOBO-project wil denk- en doefiches met technische oefeningen verschaffen aan de leerkrachten, die dan via de bestaande lessen kunnen worden geïntegreerd in het leerplan. De nadruk komt te liggen op de technologische benaderingswijze van een probleem en het probleem-oplossend denken. De leerkrachten dienen hiervoor te worden bijgeschoold. De twee scholen, het Provinciaal Technisch Instituut uit Ninove en het Vrij Technisch Instituut in Brugge, beide pilootscholen uit het project 'Diversificatie van studierichtingen' van M. Smet, staan in voor deze bijscholing.

Het materiaal, het TOBO-valiesje, kon in samenwerking met de plaatselijke industrie zeer goedkoop gerealiseerd worden.

6.2 Evaluatie

Het 'TOBO-project' kan niet echt worden aanzien als een project dat zich specifiek richt tot de meisjes in het basisonderwijs. Het wil *alle* leerlingen in het basisonderwijs bereiken en een betere technologische opvoeding geven. Toch kunnen we het TOBO-project hier probleemloos vermelden aangezien het de meisjes een betere technische kijk en attitude meegeeft. Door deze betere kennismaking met techniek en exacte vakken in de basisschool wordt de 'onbekendheid met technologie' als belemmerende factor in het studie- en beroepskeuzeproces van meisjes positief beïnvloed. Meisjes krijgen een positieve attitude t.a.v. technologie. Hierdoor zijn ze niet meer 'volslagen leek' in technologie wanneer ze voor een eventuele roldoorbrekende studiekeuze komen te staan.

Het project bevindt zich zowel op het domein van de *persoonskenmerken*, als op het domein van de *schoolse socialisatie*. Men wil de leerlingen en in het bijzonder de meisjes een positieve *attitude* t.a.v. techniek en exacte vakken meegeven. Deze attitude kan de studiekeuze aan het einde van het zesde leerjaar positief beïnvloeden. Het project speelt op deze wijze ook in op de *strategische keuzemomenten*.

Het project bestaat hoofdzakelijk uit didactisch materiaal en werkvormen. De *leermiddelen* als onderdeel van de *schoolse socialisatie* krijgen een bijzonder accent mee. Door het bijhouden van de leerkrachten wordt aandacht besteed aan de *pedagogisch-didactische werkzaamheden*.

In de andere regio's is het TOBO-project nog vrij onbekend. De Werkgroep 'Nijverheidstechnisch onderwijs voor meisjes in de Kempen' stelt voor om in samenwerking met de schoolinspectie in elke regio één school met TOBO te laten werken. Op deze wijze wordt de positieve impact van het project uitgebreid.

7. Besluit

De initiatieven uit dit hoofdstuk kunnen in twee grote categorieën worden onderverdeeld: de regionale en de provinciale initiatieven. Dit onderscheid wordt respectievelijk gemaakt op basis van een al dan niet natuurlijke begrenzing en streekgebondenheid van de ontwikkelde acties en standpunten.

Onder de provinciale initiatieven ressorteren we de Permanente Werkgroep Limburg, het TOBO-project en de Emancipatieraad van West-Vlaanderen. Deze acties worden door de provinciale overheid gestimuleerd en uitgewerkt. De provincie op zich wordt het werkterrein van de acties. Dit kan tot moeilijkheden leiden aangezien de noden en behoeften in eenzelfde provincie kunnen verschillen afhankelijk van de economische regio.

Regionale initiatieven richten zich tot een natuurlijk afgebakende sociaal-economische regio van het land. 'Het nijverheidstechnisch onderwijs voor meisjes in de Kempen' en 'Streekbelangen Maasland' behoren tot de regionale initiatieven.

Zij ontstaan hoofdzakelijk op basis van de concreet maatschappelijke, sociaal-economische situatie van de streek. De hier beschreven acties vloeien voort uit de

vaststelling dat de streek sociaal en economisch veroudert, er zich weinig ontwikkeling voordoet en steeds meer ontvolkt. De studie- en beroepskeuze-initiatieven op regionaal niveau kaderen dan ook in het algeheel reconversiebeleid van de streek.

We kunnen dus onomwonden stellen dat de provinciale en regionale initiatieven stoelen op hoofdzakelijk *economische motieven*. Dit staat evenwel de verantwoorde emancipatorische uitwerking van vele acties, o.m. 'nijverheidstechnisch onderwijs voor meisjes in de Kempen' niet in de weg.

Deze initiatieven zijn duidelijke voorbeelden van economische overwegingen. Samen met de acties van de bedrijfswereld behoren de provinciale en regionale initiatieven tot de sterkst op economische grondslagen gebaseerde acties.

Op basis van deze economische motieven stelt men op het gebied van onderwijsbeleid vast dat men vooral *pleit voor een algehele op- en heraanpak van het technisch en beroepsonderwijs*. Deze strategie verleent het gebied op vrij korte termijn een potentieel aan goedgeschoolde arbeidskrachten waardoor de nijverheid en daarmee ook de totale ontwikkeling van de streek opgang kan maken. Deze acties zijn sterk *arbeidsmarktgericht*. Ze situeren zich hoofdzakelijk op het domein van de *buitenschoolse socialisatie*. Men wil de beeldvorming van de jongeren, ouders, leerkrachten en andere betrokken onderwijsactoren van het technisch onderwijs positief beïnvloeden. De andere determinanten die door deze acties worden beïnvloed zijn de toekomstverwachtingen van de jongeren en hun beeldvorming t.a.v. hun later beroep. Deze acties horen allemaal tot de maatschappelijke socialisatie en vertonen weinig of geen aandacht voor het socio-economisch milieu en de primaire socialisatie.

Anderzijds zijn er ook de acties die zich wel specifiek op de meisjes als doel-publiek richten. Deze acties zijn op een andere basis ontstaan, maar wel vanuit dezelfde economische bekommernis. Men boort niet de vrouwenreserve aan om aan de vraag van de bedrijven te kunnen voldoen. Wel is men door onderzoek tot de bevinding gekomen dat vooral meisjes en vrouwen de meest kwetsbare groep op de arbeidsmarkt en in het onderwijs vormen. Deze enigszins andere economische achtergrondmotieven van de acties, leiden ertoe dat men het hoofdzakelijk streekgebonden probleem *structureel* moet aanpakken wil men zich op vrij korte termijn kunnen buigen over succesvolle resultaten. Het probleem van het uit evenwicht zijnde onderwijsaanbod voor jongens en meisjes wordt concreet aangevat door het oprichten van nieuwe studierichtingen, de samenwerking met partnerscholen, e.d.

Op structureel gebied verdient het project 'Nijverheidstechnisch onderwijs voor meisjes in de Kempen' navolging. Dit project beslaat de zeer ruime waier van beïnvloedende determinanten op de studie- en beroepskeuze van meisjes.

Men richt zich én op het *onderwijsaanbod- en planning* én op de *coëducatie*. De aandacht voor coëducatie impliceert een overdadige benadering van de persoonskenmerken zoals *leerstijlen* en de sociaal-psychische eigenschappen.

Tevens werkt dit project hun psychologisch en pedagogisch verantwoorde doelstellingen, sterk beïnvloed door recente onderzoeksresultaten, nauwgezet uit in succesrijke strategieën en deelacties. Om bij deze structurele acties de kans tot slagen te vergroten worden er ook tegelijkertijd sensibiliseringsacties gevoerd. Deze gooien echter niet het grootste gewicht in de schaal.

Deze actie kan dan ook niet louter onder het economische leidmotief worden gecategoriseerd. De uitgangspunten, de inhoudelijke uitwerking en de continue begeleiding van het project laten een hoofdzakelijk emancipatorische invalshoek vermoeden.

Het project kan op verschillende domeinen als primeur worden beschouwd. Voor het eerst wordt de kleintoon gelegd op het inrichten van nijverheidstechnische richtingen in de meisjesscholen i.p.v. meisjes naar jongensscholen te leiden.

De samenwerking tussen de twee netten, ARGO en NSKO, kan als zeer innovatieve inbreng worden bestempeld. Meestal beperkt het structureel uitwerken van de acties zich binnen de scholen van 1 net. Ook de Permanente Werkgroep Limburg werkt een netoverkoepelend project uit.

Een andere opmerkelijke strategie is de onmiddellijke betrokkenheid van de PMS-centra bij het project in de Kempen.

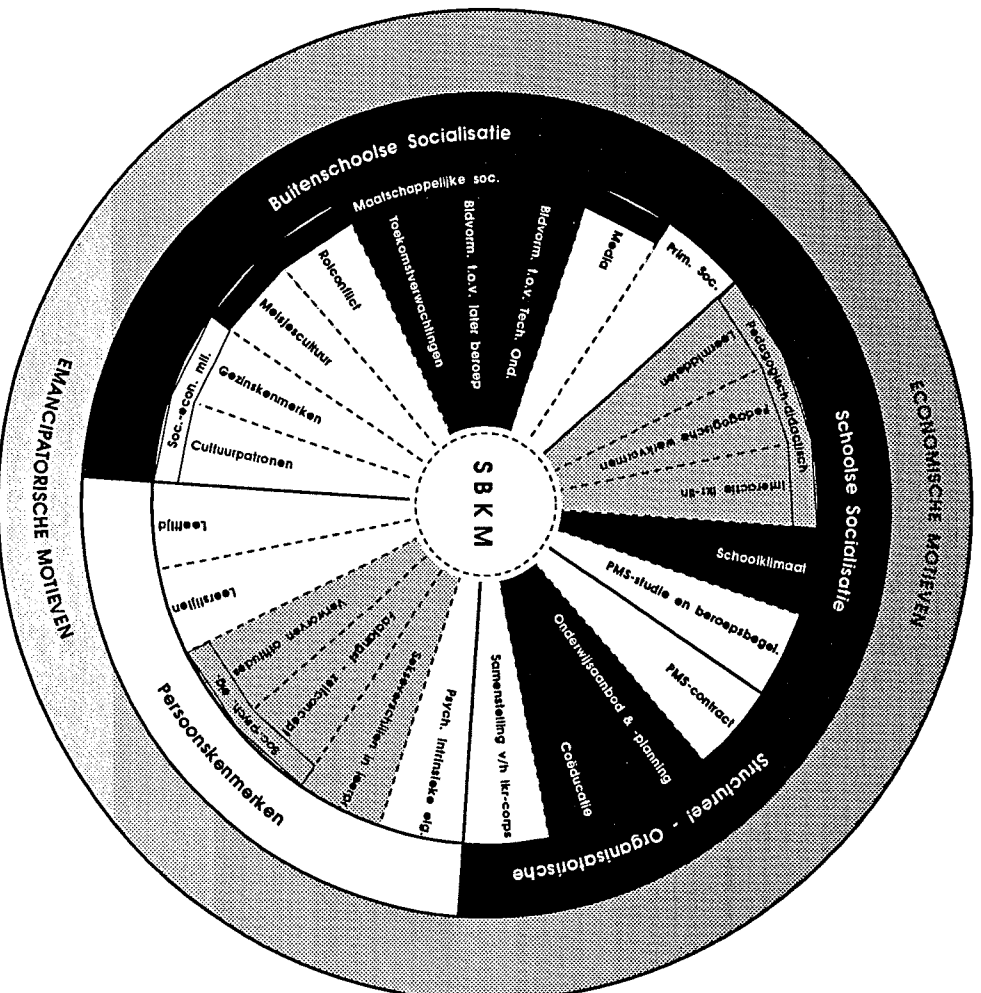
Het PMS wordt de spilfiguur, het coördinatie-orgaan van de studie- en beroepskeuzesacties voor meisjes. Voor het eerst wordt het belang van het PMS waarvoor vele instanties theoretisch wordt op gewezen, ook daadwerkelijk in praktijk gebracht.

De sterkte van de regionale initiatieven ligt in het uitbouwen van acties die concreet zijn ontstaan en onmiddellijk betrekking hebben op de eigen regio. Men speelt met dergelijke acties vrij direct in op het regionale probleem. Dit leidt tot een grote betrokkenheid van de heel streek. Zowel bedrijven, scholen uit verschillende netten als socio-culturele verenigingen verlenen bereidwillig hun medewerking. De acties worden ook verschuwend opgezet en verder uitgewerkt. De acties die zich richten op het onderwijs voor meisjes in het secundair onderwijs situeren zich in Limburg en de Kempen. Daar kampt men met een grote vrouwenwerkloosheid. Men wil het probleem structureel benaderen via het onderwijsaanbod en de coëducatie.

In West-Vlaanderen daarentegen kampen de bedrijven met een tekort aan goedgeschoolde arbeidskrachten. Hier worden de acties opgestart vanuit een rechtstreekse economische behoefte. Ze richten zich tot het + 16-jarig meisjespubliek en de werkloze vrouwen. De acties worden ingepast in het industrieel leerlingenvoetpad en hebben niet de bedoeling om het aanbod in het secundair onderwijs structureel te wijzigen. Het regionaal ontwikkelen van dergelijke acties moet meer succes dan rigide centrale acties. Het probleem van financiële ondersteuning wordt opgeheven door de integratie van onder meer ook het project in de Kempen in overkoepelende initiatieven van de VLOR.

We kunnen dus pleiten voor een gecentraliseerd beleid voor de studie- en beroepskeuzeproblematiek wat betreft het stimuleren en financieren van regionaal ontwikkelde initiatieven. Deze acties kunnen dus een centrale voedingsbodem hebben maar worden *concreet* uitgewerkt op basis van de regionale gegevensheden.

— **Figuur 9:** Regionale initiatieven



Nadrukkelijke aandacht

In mindere mate

HOOFDSTUK 5

INITIATIEVEN VAN SOCIO-CULTURELE VERENIGINGEN

1. Inleiding

In dit hoofdstuk worden de socio-culturele verenigingen besproken die ofwel standpunten hebben geformuleerd ofwel concrete acties of vormingspakketten voor gelijke kansen in het onderwijs hebben ontwikkeld.

We behandelen achtereenvolgens de standpunten en eventuele acties van de KWB, KAV, KAJ, ACW, De Liberale Vrouwen en de Socialistische Vooruitziende Vrouwen (SVV).

Vele van deze socio-culturele verenigingen hebben een organisatiestructuur die aan hun regionale afdelingen heel wat autonomie verlenen. We zijn er ons dan ook van bewust dat er ook wel een aantal lokale initiatieven kunnen te melden zijn, waarover we echter niet geïnformeerd zijn.

Een aantal verenigingen hebben aan deze problematiek spijtig genoeg nog weinig of geen aandacht besteed. Meestal zijn dit verenigingen die vinden dat hun doelpubliek niet geschikt is, b.v. het Davidfonds.

2. Initiatieven van KAV-KWB-KAJ-ACW

Het ACW als overkoepelend orgaan heeft een aantal grote prioriteits-beleidslijnen beschreven in de ontwerptekst 'ACW-memorandum voor onderwijs' in oktober 1991. Voor deze ontwerptekst hebben de verschillende zelfstandige deeltakken van het ACW, o.a. KAV-KWB-VKAJ, aandachtspunten geformuleerd, die aansluiten bij het eigen doelpubliek.

2.1 KAV-KWB

2.1.1 Onderwijsklementen vanuit KAV-KWB

Reeds meer dan 65 jaar ijvert de KAV voor een persoons- en maatschappelijke ontplooiing van vrouwen, en dan in het bijzonder van arbeidersvrouwen. De KWB benadert het doelpubliek 'werklieden' vanuit eenzelfde ingesteldheid.

KAV en KWB zijn elk een zelfstandige deeltak van de Kristelijke Arbeidersbeweging (ACW). In het geheel van het ACW doen zij aan belangenverdediging voor hun leden en vertegenwoordigen ze hen in andere organisaties.

Het onderwijs wordt in dit streven gezien als een hefboom voor de emancipatie van de vrouw. De meisjes uit de werknemersgezinnen zijn een zwakke groep m.b.t. de onderwijsloopbaan en de arbeidsmarktintrede. Hun 'vrouw-zijn' en de 'sociale afkomst' maken hen dubbel kwetsbaar.

Uit een ledenonderzoek in 1986 blijkt dat bijna 80% van de Jong-KAV-leden beroepsactief is. Gezien de huidige evolutie zullen tegen het jaar 2000 bijna alle jonge vrouwen een job buitenshuis hebben. Arbeid en opleiding van vrouwen en meisjes wordt aldus een expliciete bekommernis van de KAV.

KAV en KWB richten hun aandacht hoofdzakelijk op vormingsactiviteiten. Hun bekommernis over de persoonsontplooiing van het individu is de directe aanleiding voor een ontwerptekst waarin hun onderwijsklementen worden uiteengezet. De belangrijkste aandachtspunten in deze ontwerptekst zijn de 'gelijke kansen van jongens en meisjes' en 'het secundair (technisch) onderwijs'. Deze twee aandachtspunten worden zelfs als eerste behandeld in de tekst. Dit is niet onbelangrijk gezien de huidige maatschappelijke context.

Volgens KAV en KWB moet er meer aandacht worden besteed aan de roldoorbrekende studie- en beroepskeuze bij meisjes via *sensibilisatie* van de leerlingen, de ouders en de begeleiders (PMS-medewerkers, leerkrachten, ...).

Tegelijk met deze sensibiliseringsacties moeten er ook *positieve acties* worden gevoerd m.b.t. de aanweringspolitiek in de bedrijven. Het is noodzakelijk dat de roldoorbrekende studiekeuze van meisjes uitmondt in werkgelegenheid.

Sensibiliseren op zich is niet voldoende. Er moet ook werk worden gemaakt van het *afschaffen of bijsturen van de traditionele meisjesrichtingen* die weinig of geen beroepsperspectief bieden. De lokale autonomie van de scholen kan en mag voor de overheid geen aanleiding zijn tot het voeren van een struivogelpolitiek. De overheid moet minimaal instaan voor een breed algemeen vormend lessenpakket in het eerste jaar van het secundair onderwijs er een ruim aanbod van sterk technische richtingen voor meisjes. Er dient eveneens gezocht te worden naar een vorm van subsidiering waarbij de scholen een breed aanbod en extra steun krijgen. Momenteel hebben de scholen er immers, gezien het huidig subsidiëringssysteem, alle belang bij de leerlingen in een bepaalde onderwijsvorm te houden. Dit komt de (her)oriëntering uiteraard weinig ten goede.

Het PMS moet voor deze grondige observatie en begeleiding van de leerlingen bij een toekomstgerichte studie- en beroepskeuze eveneens de nodige middelen krijgen. Hiervoor is het ook nodig dat het *eenzijdig contract tussen PMS en school* opnieuw wordt bekeken en getransformeerd naar een tweezijdig contract.

Inhoudelijk moet het onderwijs de jongens en meisjes grondig voorbereiden op de verschillende maatschappelijke en *familiale* functies die zij later moeten vervullen. Dit met het oog op de gelijkwaardige participatie van jongens en meisjes op alle terreinen.

Naast deze eerder specifieke voorstellen over het bevorderen van de gelijkheid van jongens en meisjes in onderwijs en opleiding wordt de aandacht vooral gericht op de herwaardering van het technisch denken en handelen, het technisch onderwijs in het algemeen. De campagnes ten voordele van de herwaardering van het TSO moeten intensief worden verdergezet.

2.1.2 Vormingsactiviteit 'Kansen voor later maken we nu': KAV

Het vormingspakket '*Kansen voor later maken we nu*', ontwikkeld door de studiedienst van de KAV, wordt ter beschikking gesteld aan de lesgevers van de plaatselijke afdelingen. Deze afdelingen kunnen dan zelfstandig beslissen of ze dit vormingsgeheel aan hun leden aanbieden.

De KAV wil met het vormingspakket de stereotiepe ideeën over studie- en beroepskeuze doorbreken. Het is zeker niet de bedoeling om alle meisjes te motiveren naar technische richtingen. Men wil enkel de bestaande vooroordelen, weerstanden en onzekerheden over niet-traditionele studiekeuzes bespreekbaar maken en eventuele barrières ongedaan maken bij de moeders. Deze moeten gestimuleerd worden om hun dochters voldoende kansen te geven in het onderwijs en op de arbeidsmarkt. Zij zijn, gezien hun voorbeeldfunctie, een sterk beïnvloedende factor in de studie- en beroepskeuze van hun dochters.

Het project bestaat uit drie grote delen. Allereerst is er de brochure waarin men levendige getuigenissen terugvindt van moeders, studentes en studenten i.v.m. hun niet-traditionele studie- en/of beroepskeuze.

De videomontage toont het verhaal van drie getuigen, nl. een studente, een moeder en een jonge werkende vrouw. De begeleidende tekst wijst op het belang van een doordachte en toekomstgerichte studiekeuze.

Het laatste deel vormt de leidraad die de studie- en beroepskeuzeproblematiek kadert in de ruime maatschappelijke context.

In het stellingenspel wordt dan verder ingegaan op de verschillende thema's die in de video kort aan bod kwamen.

De vormingsactie wordt verschillend opgevuld door elke afdeling. Afhankelijk van de aanwezige interesse komen de onderdelen al dan niet aan bod.

2.2 Standpunten van VKAJ

VKAJ onderkent de noodzaak om meisjes gelijke kansen te bieden in het onderwijs. Daaraan koppelen zij onmiddellijk de gelijke toegangskansen tot alle studierichtingen en het evenwaardig uitbouwen van alle richtingen.

Zij benadrukken de geringe resultaten van de verschillende campagnes om meisjes te motiveren voor en op te leiden tot de zogenaamde jongensrichtingen. Er wordt uitdrukkelijk gepleit voor een grondige evaluatie van de verschillende campagnes, meer bepaald *een analyse van de oorzaken van het falen* ervan. Aan de hand van deze evaluatie kan dan gezocht worden naar nieuwe impulsen om meisjes te motiveren meer toekomstgerichte en roldoorbrekende studiekeuzes te maken.

Men legt het verband met de arbeidswereld door te wijzen op de noodzaak van een reële integratie van meisjes en vrouwen in de bedrijven. Pas dan kunnen campagnes als geslaagd worden aanzien.

Daarnaast wordt ook een andere invalshoek aangesneden, nl. *het hervuanderen van de bestaande traditionele 'meisjes'-richtingen*. Aangezien vele meisjes, ondanks de vele sensibiliseringscampagnes, blijven kiezen voor traditionele studierichtingen, wil men de focus richten op het vernieuwen en aanpassen van deze bestaande richtingen aan de huidige maatschappelijke noden. De momenteel weinig toekomstgerichte opleidingen moeten meer arbeidsmarkgevoeliger worden. Dat kan echter niet zonder de steun van alle betrokken instanties.

De hechtere samenwerking tussen het PMS, de leerlingen, de ouders en de scholen wordt sterk benadrukt. Het PMS moet geïntegreerd worden in het schoolgebeuren, vooral op het niveau van de leerlingen. Dit laat hen toe onmiddellijk in te spelen op de problemen van de leerlingen.

2.3 Overkoepelende memorandumtekst van het ACW

In eerste instantie pleit het ACW voor een *geïntegreerde aanpak voor het opheffen van de onderwijsachterstand*. Dit impliceert een interageren van *schoolse en buitenschoolse factoren*, nl. individuele kenmerken, gezinskenmerken, culturele factoren en structurele factoren. Hiervoor is het noodzakelijk dat er een betere samenwerking met en afstemming tussen de voorzieningen voor onderwijs en die van gezin en welzijnszorg tot stand komt.

Ook wordt het principe van de *decentralisatie* en de *vergroting van de lokale autonomie* benadrukt. Per onderwijsniveau formuleert het ACW een aantal beleidsvoorstellen. De voorstellen van het kleuter- en lager onderwijs schenken geen aandacht aan de gelijke kansen van jongens en meisjes. Op het niveau van het secundair onderwijs komt deze problematiek wel expliciet aan de orde. Men bekijkt het probleem vooral vanuit structurele hoek. Er wordt gepleit voor een meer gedifferentieerd en tewerkstellingsgericht aanbod van studierichtingen voor meisjes in het TSO en BSO. Daaraan worden onmiddellijk een aantal concrete

maatregelen gekoppeld in functie van het type van school. De homogene jongensscholen moeten zich eerder toeleggen op het *afbouwen van drempels* voor de meisjes en werken aan een vrouwvriendelijk klimaat. In homogene meisjes-scholen moeten *nijverheidstechnische richtingen worden opgericht*. En in heterogene jongensscholen dient men te werken aan roldoorbreking bij de studiekeuze door sensibilisatie, *aangepaste begeleiding en een niet-seksespecifiek onderwijsaanbod*.

Ook het PMS wordt actief betrokken in deze problematiek. Zij moeten concrete informatie geven, meewerken aan sensibiliserings- en informatiecampagnes en ondersteuning bieden aan de leerkrachten en de ouders.

Heel erg zijdelings vermeldt men het verband met de latere werkgelegenheid, echter zonder verdere uitdieping.

Op onderwijsinhoudelijk gebied pleit men *voor een voorbereiding van de jongeren op hun diverse maatschappelijke en familiale functies* met het oog op een latere gelijkwaardige participatie om alle domeinen.

De herwaardering van het technisch onderwijs in het algemeen wordt apart vermeld bij het secundair onderwijs. In functie hiervan wordt *het vak technologie* reeds in het *basisonderwijs* aangeprezen.

Ook stelt het ACTW een reorganisatie van het aanbod in het technisch onderwijs voor. Het aanbod moet evenwichtig worden gespreid en samenwerkingverbanden tussen de scholen omwille van de infrastructuur moeten worden aangemoedigd. Deze maatregelen worden echter niet rechtstreeks in verband gebracht met de 'gelijke-kansen'-problematiek.

2.4 Evaluatie

Ondanks dezelfde georiënteerdheid van de christelijke verenigingen liggen de klementen toch niet altijd hetzelfde.

Het standpunt van de KWB-KAV sluit het meest aan bij de gangbare probleemstelling over 'gelijke kansen voor jongens en meisjes'. Ze klagen de weinig toekomstgericht en roldoorbrekende traditionele studierichtingen van meisjes aan en durven standpunt in te nemen voor het afbouwen van dergelijke richtingen. Er wordt ook aandacht besteed aan de sensibilisering van de verschillende betrokken partijen. Op inhoudelijk gebied wordt het onderwijs aan jongens en meisjes sterk onder de loupe genomen.

Het VKAJ daarentegen neemt een vrij kritisch standpunt in ten aanzien van de gelijke kansen en de ondernomen acties daaromtrent. Zij vinden de tijd rijp om een grondige evaluatie te maken van de acties, de doelstellingen en de resultaten ervan. Deze feed-back kan dan een aanleiding vormen om een aangepaste sensibiliseringsactie op te starten. Door de geringe resultaten van de huidige campagnes om meer meisjes voor niet-traditionele studierichtingen te motiveren, pleiten ze voor het aanpassen en herwaarderen van de bestaande traditionele 'meisjes'-richtingen, aan de huidige maatschappelijke noden. Met dit standpunt

geeft de VKA] te kennen dat ze de opleiding en de positie van de vrouw in de maatschappij niet enkel koppelt aan de huidige economische conjunctuur.

In het uiteindelijke memorandum van het ACW vinden we de standpunten van de verschillende verenigingen niet altijd even eenduidig terug.

Rond het aanbod van opleidingen worden een aantal voorstellen geformuleerd zoals het vrouwvriendelijker maken van het klimaat, het meer spreiden van het aanbod en het creëren van nijverheidstechnische opleidingen in *typische* meisjescholen. Er wordt echter helemaal niet gesproken over het 'afbouwen' van weinig of niet-toekomstgerichte richtingen. Dit i.t.t. het standpunt van KAV-KWB hieromtrent. Over het herwaarderen en aangepaster maken van de huidige traditionele 'meisjesrichtingen', waar de VKA] voor pleit, wordt eveneens met geen woord gerept.

Er wordt wel gesproken over het invoeren van technologie in het basisonderwijs, maar dan enkel in het kader van het herwaarderen van het technisch onderwijs en technische vorming in het algemeen. Vanuit dit zelfde perspectief wordt er ook een algemeen voorstel gedaan voor de reorganisatie van het technisch onderwijs. Spijtig genoeg worden deze opties niet expliciet verbonden aan de 'gelijke-kansenproblematiek'.

Het overkoepelend memorandum is minder uitgesproken dan de door de achterban geformuleerde standpunten. Van de standpunten geformuleerd door de VKA], die een zeer krachtige en kritische reflectie bieden op ons huidige maatschappelijk onderwijsbestel wordt weinig overgenomen in het uiteindelijke memorandum. Enkel het standpunt over de rol van het PMS wordt integraal opgenomen.

De standpunten van het ACW situeren zich vooral op het *structureel-organisatorische domein*, m.n. het aanbod van studierichtingen, het contract tussen scholen en PMS. Over de samenstelling van het leerkrachtenkorps wordt niet gesproken.

De *schoolse socialisatie* wordt als belangrijke factor mee opgenomen, m.n. vooral de pedagogisch-didactische component. Gezien het zeer algemeen omschreven standpunt dat 'het onderwijs de jongeren moet voorbereiden op de verschillende maatschappelijke en familiale functies...' kunnen hier zowel de leermiddelen, de pedagogisch-didactische werkvormen, de interacties tussen de leerkracht en de leerling als de nieuwe vakken worden betrokken. Deze omschrijving zet de deur open naar een 'algemene huishoudelijke vorming' van de jongeren, meisjes en jongens. Men legt niet enkel meer de klemtoon op 'meisjes bekend te maken met techniek'. Het besef dat, wil men een grondige mentaliteitswijziging rond roldoorbrekende studie- en beroepskeuze bewerkstelligen, ook jongens (en meisjes) een algemene huishoudelijke vorming mee dient te geven, groeit. De emancipatorische idee komt hiernee tot een meer inhoudelijke invulling dan tot nog toe was gebeurd.

Met het promoten van de sensibiliseringscampagnes bevinden we ons op het domein van de *buitenschoolse socialisatie*. Dit is gezien het doelpubliek van de

socio-culturele verenigingen, hun belangrijkste domein. Dit wordt uitvoeriger toegelicht in het algemeen besluit.

3. Initiatieven van de Liberale Vrouwen

Begin jaren '70 richten plaatselijke liberale vrouwenverenigingen een koepelorganisatie op.

Het hoofddoel is het sociaal-cultureel vormingswerk voor vrouwen in een liberaal perspectief. Men wil de behoefte van de vrouwen(groepen) opvolgen en ze door passende initiatieven opvangen.

Hoewel de studie- en beroepsproblematiek niet één van de hoofddoelen van de Liberale Vrouwen is, wordt hieraan toch aandacht besteed. Hun vrij algemene standpunten worden hoofdzakelijk geformuleerd vanuit een *arbeidsmarktbekommernis*. Ze opteren voor een grootscheepse *sensibilisatie* rond roldoorbreking die gericht is op de ouders, de grootouders, de jeugdleiders en alle andere betrokken partijen bij de opvoeding en het onderwijs. Als middel hiertoe adviseren zij het invoeren van een cursus 'rolpatronen' in alle leerkrachtenopleidingen en -bijscholing. Tevens richten ze hun aandacht op het zuiveren van de stereotyperol uit alle leerboeken. Hun standpunten voegen weinig originele inzichten toe aan de bestaande.

De Liberale Vrouwen hebben ook een vormingspakket uitgewerkt: 'Milken vrouwen lager?'. Het pakket geeft een duidelijk en omvattend beeld van het profiel van de vrouw op de arbeidsmarkt.

Er wordt enkel terzijde aandacht besteed aan de weinig toekomstgerichte en rolbevestigende studie- en beroepskeuze van meisjes.

4. Initiatieven van de Socialistisch Vooruitziende Vrouwen : SVV

Geïnspireerd door de huidige maatschappelijke emancipatie-initiatieven werken de SVV in 1990 rond het jaarthema *'Emancipatie'*. Het recht op arbeid voor de vrouw blijft voor de SVV één van de belangrijkste voorwaarden tot emancipatie. Het jaarthema stoelt evenwel op een bredere basis. Er worden drie items aangesneden: 'In hoeverre is opvoeding een hefboom tot emancipatie?', 'Op welke wijze wordt de vrouw gesteund in haar huidige positie in de maatschappij?' en 'In hoeverre worden meisjes gestimuleerd om een roldoorbrekende en toekomstgerichte studie- en beroepskeuze te maken?'.

De campagne *'Gelijk werk - gelijke kansen'* sluit onmiddellijk aan op de studie- en beroepskeuze van meisjes. Deze *sensibiliseringscampagne* over roldoorbrekende studie- en beroepskeuze wordt gelanceerd op 8 maart 1990, ter gelegenheid van de Internationale Vrouwendag.

Men wil de publieke opinie sensibiliseren, het vrouwbeeld in de klassieke mannenberoepen laten aanvaarden met de boodschap 'Mannenberoepen-vrouwenberoepen, ze bestaan niet meer!'.

De campagne richt zich niet alleen naar de meisjes. Ze wil in de eerste plaats de bedrijven aanspreken. Ook PMS-centra en VDAB vormen een belangrijke doelgroep. Veel ruimer tenslotte richten ze zich ook op de (mannelijke) collega's op het werk, de eigen leden, ouders, vrienden, ...

De SVV-campagne richt zich naar de beroepsnamen. Het imago van het beroep is immers een bepalend element in de beroepskeuze. Veel beroepen hangen een stereotiep man- of vrouwbeeld op, niet in het minst door hun naamgeving. Via deze *kaarten- en afficheactie* wordt de aandacht getrokken op de tegenstrijdigheid van geslacht en beroepsnaam. De campagne heeft een eigen karakter, is duidelijk en eenvoudig en vooral zeer eigentijds.

Het jaarthema 'Emanipatie 1990' vertaalt zich in heel wat enthousiaste acties en vormingsprogramma's in de verschillende regionale SVV-groepen. De meeste regio's houden gespreksavonden over de invloed van ouders, PMS, scholen en bedrijven op de roldoorbrekende 'studie- en beroepskeuze van meisjes'.

5. Besluit

De initiatieven van de socio-culturele verenigingen situeren zich op twee domeinen. Enerzijds formuleren ze eigentijdse standpunten en beleidsvisies en anderzijds houden ze zich vooral bezig met vorming en de concrete uitwerking van de vormingspakketten.

De meeste standpunten liggen in de lijn van het bekende: meer aandacht besteden aan de oriënteringstaak door het PMS, toekomstgerichte studierichtingen creëren, het eenzijdig contract van het PMS met de scholen, aangepaste begeleiding, afbouwen van drempels en werken aan een vrouwvriendelijk klimaat, enz. Men richt de aandacht vooral op het structureel-organisatorisch domein.

Niet elke vereniging formuleert zijn visie even radicaal. VKAJ geeft een eigentijdse maatschappij-kritische reflectie op de 'gelijke-kansenproblematiek'. Er wordt eenduidig gewezen op de noodzaak van het afbouwen van niet-toekomstgerichte traditionele richtingen. Tevens nemen ze een heel gedurfd emancipatorisch standpunt in door de klemtoon te leggen op het vormelijk en inhoudelijk herwaarderen en heroriënteren van studierichtingen die opleiden tot de zachte sector.

Uit de *doelstelling* dat het onderwijs de jongens en meisjes moet voorbereiden op de latere verschillende maatschappelijke en *familiale* functies kunnen we een nieuwe emancipatorische gedachtengang distilleren. Tot nog toe werd hoofdzakelijk de 'bekendmaking van technologie aan meisjes' in het basisonderwijs benadrukt. Dat ook het latere huishoudelijke management voor de jongeren in de sfeer van het onbekende liggen wordt niet erkent. Het creëren van een ver-

trouwheid met het runnen van het huishouden bij meisjes en jongens betekent een hele stap voorwaarts in de noodzakelijke maatschappelijke mentaliteitswijziging.

De belangrijkste doelstelling van de socio-culturele verenigingen blijft evenwel 'vorming'. De doelgroep van de verenigingen zijn volwassen mannen (vaders) en vrouwen (moeders).

Opvallend is dat uitsluitend die verenigingen die zich richten tot 'vrouwen' acties ontplooien rond 'gelijke-kansen'. Vooral de moeders worden gesensibiliseerd over studie- en beroepskeuze van hun kinderen, in het bijzonder hun dochters. Dat deze beleidsvoering niet voortkomt uit de op onderzoeksresultaten gesteunde bewering dat de moeders de belangrijkste voorbeeldfunctie voor de dochters zijn, blijkt uit de inhoud van de vormingspakketten. Er wordt aan deze 'voorbeeldfunctie' buiten de actie van de KAV nauwelijks expliciet aandacht besteed.

De socio-culturele verenigingen die zich richten naar een mannelijk doelpubliek besteden amper aandacht aan deze problematiek. Dit is hoofdzakelijk te wijten aan de eerder traditionele rolopvatting dat opvoeding en onderwijs een domein is dat vooral de moeders aangaat. Het sensibiliseren van de mannen en jongens is nochtans een cruciale stap naar een daadwerkelijke roldoorbrekende mentaliteit. Men heeft de vaderrol nog niet expliciet betrokken in deze materie, ondanks de huidige maatschappelijke tendens over de vernieuwde vaderrol.

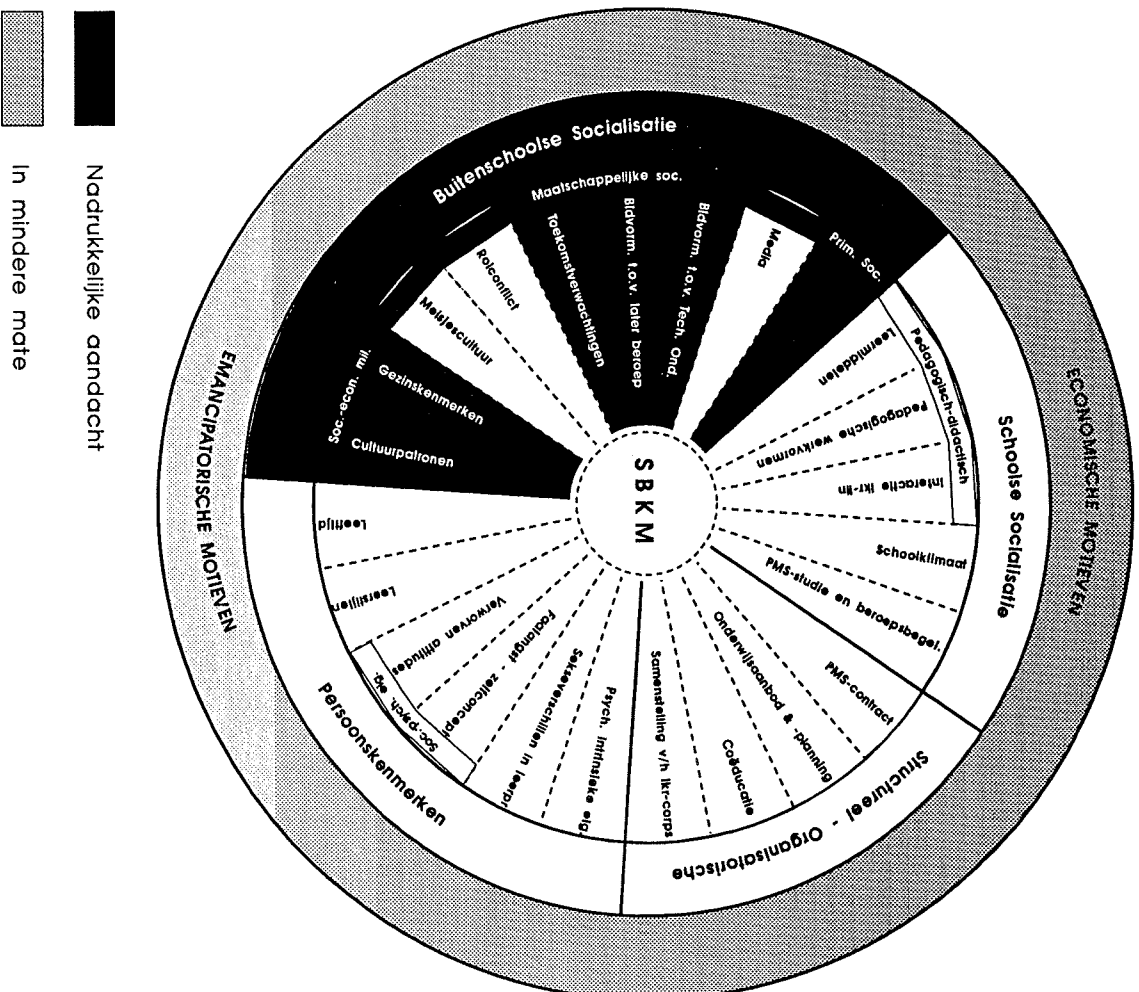
De veranderende maatschappij creëert immers ook veranderingen in de familie-structuren. De oude tradities, banden, waarden en normen worden sulaan verdrongen door nieuwe structuren zoals de eenoudergezinnen. De vader krijgt hierin een nieuwe en meer betrokken rol toebedeeld. Dit is een domein waarop de socio-culturele verenigingen moeten inspelen met hun *vorming*. Zij zijn het best geplaatst om deze moeilijk te bereiken groep (ouders) te sensibiliseren.

Ook en vooral op het gebied van de *buitenschoolse socialisatie* is een fundamentele taak weggelegd voor de verenigingen. De gespreksavonden, studiedagen en vormingspakketten over opvoeding, onderwijs, baby- en peuterspeelgedrag lenen zich uitstekend om de traditionele rolopvattingen aan de kaak te stellen en ze te vervangen door meer emancipatorische ideeën. Deze vormingsacties kunnen eveneens de beeldvorming t.a.v. het technisch onderwijs, de latere toekomstverwachtingen, e.d. positief beïnvloeden. De taak van sensibilisering en van informatieoverdracht naar de belangrijkste beïnvloedende personen in het studie- en beroepsproces worden door de socio-culturele verenigingen gaandeweg als meer belangrijk ervaren en ook als dusdanig ingevuld. Het domein van de *primaire socialisatie* behoort ontegensprekelijk tot het actieterrein van de socio-culturele verenigingen. Hier is een belangrijke taak weggelegd voor de vele vormingsactiviteiten voor jonge moeders en vaders. Het bewust maken van de mechanismen van primaire socialisatie is één van de belangrijkste stappen in het roldoorbrekend maatschappelijk proces.

Vele socio-culturele verenigingen richten zich oorspronkelijk naar het arbeiders- en werknemerspubliek. Ondanks het vervagen van de grenzen tussen de arbeiders en bedienden op socio-economisch vlak, blijven er toch fundamentele opvoedingsverschillen bestaan. Reeds eerder werd de dubbele kansarmoede van meisjes uit *lagere sociale klassen* benadrukt. Doorheen vormingsacties voor de achterban brengen de socio-culturele verenigingen de problematiek onder de aandacht van hun publiek. Men benadert hierdoor rechtstreeks de betrokken partijen. Ook kan men de klemtoon leggen op de belangrijke beïnvloedende impact van de moeder op het studie- en beroepskeuzeproces van de dochters. Vorming is ook hier weer het aangewezen middel om het stereotype rolbevestigend denken te doorbreken.

Door het directe contact van de verenigingen met hun achterban worden de noden en behoeften sterk gevoeld. Deze kunnen vertaald worden in beleidsadviezen. Voordeel hiervan is de onmiddellijke herkenbaarheid van dergelijke voorstellen. Op deze wijze voert men een centraal beleid dat gestoeld is op concrete behoeften van de maatschappij. Dit biedt een betere garantie voor de implementatie van vernieuwingen terzake.

- Figuur 10: Initiatieven v/d Socio-Culturele verenigingen -



HOOFDSTUK 6

INITIATIEVEN VAN DE BEDRIJFSWERELD

1. Inleiding

De initiatieven van de bedrijfswereld kunnen in twee grote categorieën worden onderverdeeld. Enerzijds zijn er de acties die uitgaan van beroepsfederaties en anderzijds de acties die worden opgestart door individuele bedrijven.

We richten onze aandacht in dit hoofdstuk voornamelijk op de eerste categorie : de acties van de beroepsfederaties. Er zijn meerdere redenen waarom de individuele bedrijven niet het voorwerp van ons onderzoek kunnen uitmaken.

Allereerst is er geen systematische bevraging gebeurd van de Vlaamse privé-bedrijven. De positieve acties waarvan we op de hoogte zijn kunnen enkel als voorbeeld dienen. De meeste privé-bedrijven richten zich met hun acties niet tot de door ons onderzochte doelgroep (meisjes tot 18 jaar). De bedrijven voeren meestal acties voor werkloze vrouwen. Deze kunnen worden opgeleid om daarna opgenomen te worden in het bedrijf. Op deze wijze proberen de bedrijven hun tekort aan technisch personeel op korte termijn op te lossen.

Opvallend is dat vooral bedrijven uit de regio Kortrijk-Roeselaere heel wat initiatieven ondernemen.

De bedrijfsfederaties situeren zich met hun acties op drie verschillende niveaus. Een eerste niveau vormt het sterk uitgebouwde project, gefinancierd door de Europese Commissie en inhoudelijk uitgebouwd en begeleid door het opleidingsinstituut van de metaalverwerkende nijverheid : INOM.

Op het tweede niveau situeren zich een aantal minder groots opgevatte acties; ITCB, KTMB. Deze acties richten zich ook soms naar het + 18-jarig vrouwen-publiek.

Het laatste niveau bestaat uit initiatieven die zich enkel beroepen op de wettelijke aanpassingen van gelijke kansen in de CAO van hun bedrijf. Dit niveau wordt niet verder behandeld.

2. Initiatieven van de beroepsfederaties en hun opleidingsinstituten

2.1 INOM : Instituut voor naschoolse opleiding in de metaalverwerkende nijverheid

2.1.1 Oorsprong en organisatiestructuur

De actie 'Alternatieve opleiding voor meisjes in niet-traditionele vrouwenberoepen in de metaalverwerkende nijverheid', maakt deel uit van de Europese positieve actie B en wordt opgestart tijdens het schooljaar 1988. Op vraag van de Europese Commissie wordt een nieuwe richting ingeslaan aangezien men zich tot nog toe richtte naar de integratie van de gelijke-kansenproblematiek in de opleiding en bijscholing van de leerkrachten. Voorbeelden van vrouwen in technische beroepen ontbreken nagenoeg overal. Deze bewuste en onbewuste identificatieprocessen spelen een belangrijke rol bij de studie- en beroepskeuze bij meisjes.

De huidige economische hoogconjunctuur brengt heel wat werkgelegenheid met zich mee. Bedrijven hebben heel wat moeite om vacatures op te vullen door het tekort aan goed geschoold technisch personeel. Dit verhoogt de bereidwilligheid van de bedrijven om ook vrouwen aan te werven in technische functies. Vanuit deze maatschappelijke trend vertoont de bedrijfswereld een vruchtbare interesse voor het opstarten van diverse positieve acties.

Oorspronkelijk worden er drie sectoren aangesproken voor deze actie, m.n. chemie, textielnijverheid en de metaalverwerkende industrie. Alleen deze laatste voert uiteindelijk de actie uit. Chemie is niet geïnteresseerd in het doelpubliek omdat ze gezien het verbod op nachtarbeid voor vrouwen, niet in een continue systeem kunnen worden ingeschakeld. De sector textiel was wel geïnteresseerd doch stelde te hoge financiële eisen voor de organisatoren van de Europese positieve actie B.

De actie heeft als slogan *'Een toekomst als vrouw, iets voor jou?'* en wordt gesubsidieerd door het Europees Sociaal Fonds. Een stuurgroep, samengesteld uit vertegenwoordigers van de werkgevers en werknemers uit de betrokken sectoren, van vertegenwoordigers van de Commissie Vrouwenarbeid en van het toenmalig Ministerie van Onderwijs, de expert van de Europese positieve actie voor België, de begeleiders van de betrokken bedrijven en leraren van de centra van deeltijds onderwijs, zal de positieve actie begeleiden. Voor de regionale projecten worden paritaire, samengestelde begeleidingsgroepen opgericht. Deze begeleidingscel voorgezeten door de verantwoordelijken voor de beroepsopleiding van de werkgeversorganisatie Fabrimetal, neemt de initiatieven voor de actie, coördineert, neemt beslissingen en evalueert. Het INOM werkt een halfzijdse vrouwelijke medewerkster aan om dit coördinerend en inhoudelijk werk te verrichten.

2.1.2 Doelstelling

Het hoofddoel van deze actie is op korte termijn voorbeelden creëren van vrouwen in de niet-traditionele beroepen van de metaalverwerking (b.v. polyvalente productie-operator, lasser, stoffeerder-garnierder, aluminiumschrijnwerker,...).

Door het verspreiden van deze voorbeelden wil men de werkgevers en -nemers ervan overtuigen dat deze beroepen even goed door vrouwen kunnen worden uitgeoefend.

2.1.3 Inhoudelijke uitwerking van de actie 'Een toekomst als vakvrouw, iets voor jou?'

De actie wordt uitgevoerd binnen het alternierend leren onder de vorm van het industrieel leerlingengewezen. Jongeren in de leeftijdsklasse 15-16 jaar tot 21 jaar kunnen een beroep aanleren door deeltijds in een bedrijf de praktijk te oefenen en door deeltijds in de opleidingscentra (Centra Deeltijds Onderwijs : CDO) de meer theoretische aspecten ervan te leren kennen. De koppeling van opleiding aan werkgelegenheid komt tegemoet aan de hoofddoelstelling, nl. het creëren en verspreiden van stimulerende voorbeelden van werkgelegenheid voor vrouwen in niet-traditionele beroepen.

Bij de aanvangsfase worden er door vier bedrijven, m.n. Samsonite, General Motors, Volvo Euro Parts en Van Hool, 50 opleidingsplaatsen gecreëerd. Samen met de CDO ontwikkelen de bedrijven onafhankelijk van elkaar een bijscholingsproject in de vorm van een tweejarige opleiding alternierend leren.

De *aanwerving van de meisjes* is één van de belangrijkste, maar ook moeilijkste fasen van de actie. De meisjes moeten immers kiezen voor een beroep waarvoor er tot nog toe weinig of geen vrouwen kozen; voorbeelden en identificatiemodellen ontbreken dus. Bij de selectie en aanwerving van de kandidaat-meisjes speelt de leraar van het CDO een bepalende rol. Gezien de leerkrachten het best vertrouwd zijn met de mogelijkheden van hun leerlingen gebeurt de eerste selectie door de school zelf. Het bedrijf beslist dan uiteindelijk of het meisje de opleiding al dan niet kan beginnen. Men hanteert dezelfde selectiecriteria voor meisjes als voor jongens, zoals technisch inzicht, inzicht in het bedrijf en als voornaamste, motivatie.

De *inhoudelijke opvoeding van de opleiding* vertrekt van de idee dat alleen gelijke cursusinhouden, oefeningen en proefwerken een gelijkheid van kansen kan garanderen. Er wordt geen aparte opleidingscel voor vrouwen opgezet. Wel wordt er tijdens de lessen 'algemene sociale persoonlijkheidsvorming' heel wat aandacht besteed aan roldoorbrekend handelen met thema's zoals 'Bewuste beroepskeuze, ook voor meisjes' en 'ook in het gezin naar een nieuwe taakverdeling'. Men wil samen met de jongens en meisjes de aanwezige rolpatronen aan de oppervlakte brengen om ze van hun dwingend, universeel en normerend karakter te ontdoen.

Ook wordt er extra aandacht besteed aan assertiviteitstraining als noodzakelijke voorwaarde voor een voldoende weerbaarheid in de niet altijd even vriendelijke mannenomgeving.

Om het probleem van de eventuele technische achterstand bij meisjes te verhelpen wordt een computerpakket aangekocht dat via een beurtrolsysteem gratis ter beschikking wordt gesteld aan de CDO. Daarnaast krijgen de centra ook heel wat recrutierungs- en didactisch materiaal, zoals de video 'Een vrouw van stiel' met concrete getuigenissen van meisjes, affiches en folders met allerhande praktische tips voor de bedrijven.

De mannelijke technische leerkrachten bezitten meestal niet voldoende psychologische voorkennis om opleiding aan meisjes te geven. Hiervoor wordt een studiedag georganiseerd waarop allerlei ondersteunend materiaal om roldoorbrekend te werken werd voorgesteld. Tijdens de bedrijfsbezoeken kunnen de leerkrachten de opleidingsplaatsen van de meisjes uit de positieve actie bezoeken.

Door het tweezijdig karakter van de alternerende opleiding moet ook de integratie in de traditioneel mannelijke werkomgeving begeleid worden. In de bedrijven worden afzonderlijke begeleiders aangesteld. Aan de begeleiding van deze begeleiders wordt eveneens extra aandacht besteed, aangezien zij ook niet vertrouwd zijn met 'vrouwen' op hun werkvloer.

Men probeert steeds meer dan één meisje in een gemengde groep te plaatsen. Dit verschaft de meisjes een grotere morele steun en men vernijdt dat ze als vrouw alleen in de focus komen te staan.

2.1.4 Evaluatie

Kwantitatieve evaluatie

Per schooljaar stappen ongeveer 25 meisjes in de tweejarige opleiding. Tijdens het schooljaar 1990-1991 waren er 46 meisjes in opleiding verspreid over 12 bedrijven. Sinds de aanvangsfase zijn er acht nieuwe bedrijven in het project gestapt. De tewerkstellingsresultaten zijn zeer positief. Van de tot nog toe 50 afgestudeerde vakvrouwen heeft nagenoeg iedereen werk.

Tijdens de opleiding zelf haakt slechts een vierde van de meisjes af. Dit komt overeen met een normaal leerlingenverloop binnen het industrieel leercontract.

De meisjes worden ook gevolgd tijdens de eerste 'werkperiode'. Dit om te voorkomen dat ze omwille van externe factoren zouden afhaken.

Het leerlingenaantal kan nog worden opgeschoond. Volgens het INOM ligt het probleem niet zozeer in het creëren van opleidingsplaatsen in de bedrijven, maar wel in het vinden van gemotiveerde meisjes.

Kwalitatieve evaluatie

Het project wordt intens begeleid en geëvalueerd vanuit de twee verschillende invalshoeken. De expert voor België voor de Europese positieve actie B maakte een evaluatierapport van het project voor het werkjaar 1989-1990. Ook de werkgeversorganisatie Fabrimetal evalueerde de werking van het project.

De actie 'Een toekomst als vakvrouw, iets voor jou?' kwam op het *goede moment* voor de werkgevers. Door de economische hoogconjunctuur doet er zich een tekort aan geschoolde arbeidskrachten voor. Deze aanbodsschaarste wordt veroorzaakt door het dalend geboortecijfer en een gebrek aan technisch-industriële belangstelling. Vrouwen vormen de geschikte reserve waaruit de bedrijven kunnen putten.

De reclutering van de meisjes is de moeilijkste fase van de actie. De meisjes moeten immers kiezen voor een beroep waarvoor tot nog toe nog weinig of geen vrouwen kozen. Hiermee werd op voorhand weinig rekening gehouden aangezien er buiten de persoonlijke overredingskracht van de leerkrachten en de open stelling-name van de bedrijven, weinig extra middelen (zoals folders, e.d.) werden gebruikt. Ook het thuismilieu is enorm belangrijk. Zonder de positieve ondersteuning van de ouders zouden heel wat meisjes afhaken.

Bedrijven en de centra deeltijds onderwijs zouden meer moeten samenwerken aan een breed georganiseerde wervingscampagne. Een concreet activiteitenplan van de centra ontstaan via het appel van de bedrijven, kan bijdragen tot roldoorbrekende studiekeuzes van meisjes.

De kans op het vinden van werk is het belangrijkste motief voor een niet-traditionele beroepskeuze. Het nieuwe en toekomstgerichte van de opleidingen trekt de meisjes aan. De grootste troeven van de actie zijn de tewerkstellingskansen die aan de meisjes worden geboden. Hiermee bereikt men de hoofddoelstelling, nl. het creëren van positieve voorbeelden van niet-traditionele opleidings- en werksituaties van meisjes. Deze voorbeelden kunnen in verdere sensibiliseringscampagnes worden aangewend als identificatiemodel voor anderen.

De begeleiding van de meisjes in een overwegend mannelijk arbeidsmilieu is zeker voor verbetering vatbaar. Ze wordt hoofdzakelijk waargenomen door mannelijke begeleiders. Een vaste vrouwelijke begeleider en vertrouwenspersoon op verantwoordelijkheidsniveau met voldoende gezag en inzicht is hier aanbevolen. De begeleiders zouden ook meer moeten voorbereid worden op de psychologische achtergrond van de doelgroep. Vooral in het begin van de opleiding is er behoefte aan een intensievere begeleiding. In de bedrijven heerst er immers enige onwennigheid rond het 'vrouwen op de werkvloer'-fenomeen.

De gebrekkige technische *voorkennis* en een minder fysiek vermogen van de meisjes worden volgens de lesgevers en begeleiders gecompenseerd door hun grote motivatie en uitstekende fijne motoriek waardoor ze een grote nauwkeurigheid ontwikkelen. Toch weehoudt dit beperkt technisch en fysisch vermogen van de meisjes sommige bedrijven om deel te nemen aan de actie. Wil men het tech-

nisch niveau van de meisjes bij de instap verhogen, dan moet men een andere doelgroep aanspreken. Dit wordt betwist. Niet zozeer het niveau van de meisjes is het probleem, maar wel de methodische aanpak van de praktijkopleiding.

Door het project groeit bij de *leerkrachten* het bewustzijn om meer *roldoorbrekend te gaan werken*. Toch zijn er nog leerkrachten die moeilijk te overtuigen zijn van de waarde van het project en van de specifieke begeleidingsnoden van de meisjes. Er moet dus dringend werk worden gemaakt van een grondige mentaliteitsverandering. Een verbeterde inhoudelijke samenwerking tussen de school en het bedrijf zoals praktische bedrijfsstages voor leerkrachten, kan ook op dit vlak heil brengen. De bezoeken aan de werkvloer geeft de leerkracht een concreet beeld van de integratieproblemen. Dit alles draagt bij tot een brede sensibilisering.

Dit project had nooit dergelijke vormen kunnen aannemen zonder de sterke *financiële ondersteuning* van het Europees Sociaal Fonds (ESF) en de eigen nijverheidssector. Naast de gewone ESF-premie investeert de sector in elk bedrijf via het 0,18-fonds. Ieder bedrijf dat 5 jongeren opleidt in het industrieel leerling-genwezen krijgt 150 000 fr. per jongere. Indien het gaat om een meisje verhoogt men dit bedrag met 50 000 fr.

Deze financiële stimuli zijn volgens de organisatoren nodig om de bedrijven te motiveren om extra inspanningen voor de begeleiding te leveren. De ESF-gelden worden door het INOM besteed aan de ontwikkeling van didactisch en recruitmentmateriaal.

De globale teneur van de actie is positief. Er werd heel wat financiële en inhoudelijke energie besteed aan de uitwerking van het project en niet in het minst door de centra voor deeltijds onderwijs, de bedrijven, de meisjes en de ondersteunende bedrijven.

De deelname van de bedrijven aan de actie is volledig gebaseerd op *economische motieven*. De klemtoon ligt op het creëren van een kwalitatief en kwantitatief hoogstaande arbeidsmarkt. Het succes van het project bij de meisjes komt grotendeels voort uit de concrete gerichtheid op latere 'werkgelegenheid'.

De meisjes worden op het strategisch keuzemoment naar een later beroep toe, ingewijd in het bedrijfsleven, met een zekere garantie op werk.

De inhoudelijke opvulling van de actie legt vooral de nadruk op de beeldvorming van de meisjes t.a.v. het technisch onderwijs en t.a.v. het later beroep. Men wil het rolbevestigend denken en handelen in de maatschappij aan de kaak stellen. Met deze doelstellingen zit de actie op het domein van de *buitenschoolse socialisatie*. Spijtig genoeg speelt de actie niet in op de typische meisjesculturen en het bijhorende rolconflict. De *schoolse socialisatie* wordt minimaal betrokken in het project.

Met de persoonlijke ingesteldheid van de meisjes wordt tijdens de theoretische opleiding niet zoveel rekening gehouden. Men gaat er expliciet van uit dat enkel 'gelijke behandeling in de leerstof en oefeningen' kan leiden tot een gelijkere kansenbenadering. Er wordt dus geen rekening gehouden met de verschillende

leerstijlen van jongens en meisjes. Dat meisjes meer faalangstig zijn, minder zelfvertrouwen en een negatievere attitude voor exacte vakken zouden hebben wordt vrijwel genegeerd. De actie gaat voorbij aan de inherente *persoonsekenmerken* van jongens en meisjes.

De integratie op de overwegend mannelijke werkvloer wordt door de bedrijven als een probleem onderkend. Het aanstellen van een begeleider voor de meisjes kan gezien worden als een structurele maatregel of als een maatregel voortvloeiend uit de persoonskenmerken van de meisjes.

2.2 Kleinere acties door de beroepsfederaties

De meeste beroepsfederaties richten zich tot afgestudeerde en werkloze vrouwen. Deze doelgroep kan immers na een opleiding onmiddellijk worden aangesteld in het bedrijf. In deze tijd van hoogconjunctuur is dit voor de bedrijven de belangrijkste drijfveer om een opleidingsplaats ter beschikking te stellen van projecten die niet-traditionele studie- en beroepskeuzes promoten.

Er werden 38 beroepsfederaties aangeschreven waarvan er slechts een 10-tal antwoorden.

2.2.1 Nationale Federatie van het Bouwbedrijf

Colloquium 'Bouwberoepen, ook voor vrouwen?'

In het kader van Matexpo 1989, de tweejaarlijkse gespecialiseerde bouwbeurs, organiseren het Fonds van Vakopleiding in de Bouwnijverheid (FVB) en de lokale paritaire contactgroep Bouwwereld-Vakopleiding (BVO) regio Kortrijk, een colloquium met als thema '*Bouwberoepen, ook voor vrouwen?*'.

Het colloquium is ingegeven door het bewustzijn dat de bouwsector in deze tijd van hoogconjunctuur nood heeft aan goedgeschoolde en vakbekwame werkrachten. De noodzaak aan verjonging, vernieuwing en aan een grotere openheid in de bouwsector dringt zich onvoorwaardelijk op. Dit bracht enkele werkgevers in de bouwsector ertoe om de reserve aan vrouwen aan te spreken via sensibiliseringscampagnes.

De kabinetten van onderwijs, emancipatie en werkgelegenheid tonen hun belangstelling voor dit initiatief.

Wil men echter het huidige mannelijk bastion van de bouwsector doorbreken, dan moeten er volwaardige omstandigheden worden gecreëerd om vrouwen toe te laten. De maatschappelijke emancipatie van de vrouw in de bouw kan aan de bouwsector een toegevoegde waarde geven in de vorm van zorgzaamheid en kwaliteitszorg, zin voor schoonheid en smaakvolle afwerking, enz. Er zijn dus voldoende intrinsieke redenen om te pleiten voor een grotere vrouwelijke inbreng in het bouwvak.

Daarnaast speelt ook de onbekendheid met de bouwsector een sterke rol. Er is behoefte aan een degelijke informatiestroom, die via verschillende kanalen zoals de bouwsector zelf, de PMS-centra, de media en de VDAB-opleidingsdiensten kan worden opgezet.

Ook wordt er gewezen op de *structurele belemmeringen* die vrouwen en meisjes ondervinden om een bewuste keuze voor de bouwsector te maken, m.n. het niet 'gemengd' zijn van vele typische technische jongensscholen en de uitgesproken overwegend 'zachte opleidingen' in de traditionele meisjesscholen.

VDAB-cursus

Deze maatschappelijke trend doet het beroepsopleidingscentrum 'Bouw' te Roeselare aan de noodbel trekken. Ze schrijven werkzoekende dames aan met een herscholingsvoorstel in de bouwsector. Een tiental vrouwen gingen op dit voorstel in. In de winter van 1988-1989 ging dan de beroepsopleiding en herscholing van deze vrouwen van start. De gekozen opleidingsmodules situeren zich voornameel in de afwerkingsbranche zoals stukadoor, tegelzetter, schilderwerker, vloerder en schilder-behanger.

2.2.2 Instituut voor Textiel en Confectie in België : ITCB

Ondanks het bestaan van vele scholen die kledingonderwijs verstrekken, kan de industrie onvoldoende een beroep doen op industrieel opgeleide arbeidskrachten. De inhoud en kwaliteit van het kledingonderwijs beantwoorden niet aan de verwachtingen van de industrie. Zo bezit het kledingonderwijs een te sociaal familiaal karakter. Het recruitersniveau van het beroepssecundair kledingonderwijs is zeer laag. De leerlingen zijn vaak negatief gemotiveerd voor de confectie-industrie.

Het instituut opgericht in het kader van het textielplan ter bevordering van de textiel en confectie in België, zet op brede schaal promotiecampagnes op voor het textielonderwijs. De promotiecampagne van het opleidingscentrum COBOT (Centrum voor Opleiding, Bij- en Omscholing voor de Textiel- en breigoednijverheid) i.s.m. het ITCB is hiervan een voorbeeld. Deze campagne richt zich tot het *textielonderwijs in het algemeen*. Men wil het textielonderwijs duidelijker profileren. Zowel op het structurele als op het inhoudelijke en het methodisch-didactische vlak zijn er veranderingen aangebracht. De campagne richt zich niet naar de meisjes in het bijzonder. Wel worden ze expliciet vermeld in de folder van de campagne.

De resultaten uit een mini-enquête geven te kennen dat de meeste bedrijven positief staan t.a.v. vrouwelijke arbeidskrachten in functies die normaal door mannen worden uitgeoefend.

We kunnen dus niet zeggen dat COBOT of ITCB specifieke acties hebben ondernomen voor een roldoorbrekende studie- en beroepskeuze van meisjes. Men richt

zich naar een algemene promotie van het textielonderwijs. Zo is de folder van het ITCB, ter bevordering van het technisch kledingonderwijs, vooral opgesteld naar meisjes toe. De figuren in de folder symboliseren steeds vrouwen. Ook de stijl van de brochure is in deze richting opgesteld. Het kledingonderwijs op zich is reeds een sterk vrouwelijke sector. Er wordt weinig moeite gedaan om ook jongens in deze sector te betrekken en zo een rol doorbrekende studiekeuze te bevorderen.

De onderliggende motieven kunnen niet als emancipatorisch worden bestempeld.

2.2.3 Regionaal Tewerkstellingsfonds van de Metaalverwerkende nijverheid van Brabant : RTMB

Het RTMB spant zich in om jongeren daadwerkelijk te informeren over de brede waaiër van studiemogelijkheden die het technisch en beroepssecundair onderwijs biedt.

Deze bekommernis komt voort uit het feit dat er in de meeste bedrijfssectoren een tekort is aan goed geschoolde technici.

Gedurende de eerste fase van de promotiecampagne wordt een *videocassette 'technisch onderwijs groeit mee'* ter beschikking gesteld van de basisscholen.

In een tweede deel wordt er aan alle twaalfjarige en kalender aangeboden dat niet enkel een handig werkinstrument is, maar ook een schat aan informatie bevat over het technisch en beroepssecundair onderwijs. De folder gaat expliciet in op de toekomstmogelijkheden voor de meisjes. Men confronteert de meisjes met hun steeds weerkerende traditionele beroepskeuzes voor kapster, kinderverzorgster, e.d. Er wordt uitdrukkelijk vermeld dat meisjes ook in de metaalverwerkende sector terecht kunnen en dat de tewerkstellingskansen er hoger liggen. Deze verandering komt ook duidelijk tot uiting in de foto's waar zowel jongens als meisjes worden getoond.

2.2.4 Evaluatie

De initiatieven om meer vrouwen in niet-traditionele studiekeuzen en beroepen te loodsen, rusten op *economische drijfveren*.

Dat het initiatief voor het colloquium in West-Vlaanderen ontstond is zeker niet toevallig. De regio 'Kortrijk-Roeselare' kent immers de laagste werkloosheidsgraad van het land onder de mannelijke bevolking. Er is een tekort aan goedgeschoold personeel. Dit brengt spanningen met zich mee op de arbeidsmarkt zoals het onderling weggapen en zelfs weggopen van goede vakmensen. Het is vrij logisch dat men in dit klimaat de focus legt op het aanboren van een nieuw nog beschikbaar arbeidspotentieel, de vrouwelijke werknemers.

Men kan niet echt spreken van een positieve actie door de beroepsfederaties naar het onderwijs. Men beperkt zich tot het uitbrengen van folders die 'ook' de

gelijke-kansenproblematiek 'aansnijdt'. De opleidingsacties richten zich integendeel hoofdzakelijk tot werkloze vrouwen i.p.v. naar de meisjes van het secundair onderwijs. Deze doelgroep is makkelijker bereikbaar en vlugger te motiveren een opleiding aan te vatten als daaraan een redelijke tewerkstellingskans wordt gekoppeld. De wekenlange opleiding schoolt de vrouwen specifiek naar de op te vullen vacatures binnen het stagebedrijf. Op deze wijze kunnen de bedrijven zichzelf verzekeren van technisch goedgeschoold personeel in deze tijd van aanbodsschaarste.

3. Besluit

Bedrijven, werkgeversorganisaties en daaraan gekoppelde opleidingscentra verlenen bereidwillig hun medewerking aan positieve acties. Soms nemen de bedrijven ook zelf het initiatief. Dit is niet zo verbazingwekkend gezien de onderliggende *economische drijfveer*. De periode van de vele positieve acties wordt immers gekenmerkt door economische hoogconjunctuur. De bedrijven kampen met een tekort aan technische vaklui en hun vacatures raken niet meer opgevuld. De oplossing hiervoor is het aanboren van een nieuw potentieel aan arbeidskrachten, m.n. de vrouwen op de arbeidsmarkt en de meisjes die zich massaal oriënteren naar weinig toekomstgerichte opleidingen.

Deze economische ontwikkeling prononceert zich niet in elke regio even sterk. Sommige gebieden hebben meer te kampen met een tekort aan geschoolde arbeidskrachten dan andere. Deze ontwikkeling valt eveneens af te leiden uit de 'streekgebonden interesse en initiatieven' van de bedrijfswereld. De regio Kortrijk-Roeselare, waar men veel moeite heeft met het vinden van geschoold personeel, is het meest actief in het voeren van allerlei positieve acties naar meisjes en vrouwen toe. In Limburg daarentegen waar een grote werkloosheid heerst wordt er niet zoveel initiatief genomen door de werkgeversorganisaties.

Vanuit deze achterliggende economische context moet men ook het algemeen karakter van deze acties begripen. Er wordt in hoofdzaak aandacht besteed aan het promoten van het TSO en BSO. Door een gelidelijke her- en opwaardering van het TSO en BSO wil men het geschoold arbeidspotentieel vergroten. Pas in tweede instantie, als het mannelijke aanbod te schaars is geworden, richt men zich tot de vrouwen in het bijzonder.

De werkgeversorganisaties bekijken het probleem vanuit *het arbeidsmarkt- en tewerkstellingsperspectief* voor hun bedrijven. Deze drijfveren komen ook tot uiting in de gevoerde acties. De leeftijdscategorie van meisjes waarnaar de acties zich richten, situeert zich meestal boven de 18 jaar. Men spreekt vooral werkloze vrouwen aan om in een opleidingsproject te stappen. Deze leeftijdscategorie biedt het grote voordeel dat ze de bedrijven oplossingen op korte termijn bieden voor hun probleem. De werkloze vrouwen kunnen na een aantal weken opleiding reeds ingeschakeld worden in het bedrijf. Ze worden ook door het bedrijf speciaal

opgeleid voor een bepaalde functie die hoogdringend moet worden opgevuld. Dit is voor de bedrijven een zeer renderende medewerking.

De gerichtheid op + 18-jarige vrouwen heeft alles te maken met de financiering van de projecten. De bedrijven worden gesteund door het 0,18 fonds, het tewerkstellingsfonds dat de zwakke groepen in de tewerkstelling, ook de vrouwen, wil benaderen. Dit fonds komt enkel tegemoet aan *tewerkstellingsprojecten*. Men hanteert expliciet dit principe vanuit de overweging dat het departement onderwijs eigen fondsen heeft. Men wil de eigen gelden niet aanwenden voor doelgroepen die door een andere instantie moeten en kunnen worden gefinancierd.

Alleen voor het alternierend leren is er een gelduitwisseling tussen het departement onderwijs en het tewerkstellingsfonds. Hiermee wordt de sterke gerichtheid op de categorie + 18-jarige werkloze vrouwen voldoende verklaard.

Er zijn ook een paar acties, o.a. door INOM, gestart voor een groep + 16-jarige meisjes. Deze opleiding situeert zich binnen het alternierend leren, m.n. het industrieel leercontract. Ook deze acties zijn gericht op werkgelegenheid, maar wel minder uitgesproken (en krampachtig) als de bovenvermelde acties. De actie van het INOM om + 16-jarige meisjes op te leiden in het systeem alternierend leren moet ook in dit financieringssysteem worden gekaderd.

De acties uit de bedrijfswereld richten hun focus hoofdzakelijk op *buitenschoolse socialisatie*, nl. de maatschappelijke socialisatie. Men wil via de acties de beeldvorming van de jongeren en de ouders t.a.v. het technisch onderwijs positief beïnvloeden. Ook wordt aandacht geschonken aan de beeldvorming t.a.v. het latere beroep en de toekomstverwachtingen.

De *pedagogisch-didactische* uitwerking van de acties is niet altijd even weloverwogen. Men steunt voor de inhoudelijke uitbouw niet op recent wetenschappelijke onderzoeksgegevens over roldoorbrekende studie- en beroepskeuzeproblematiek.

Aan de *persoonkenmerken* wordt in die mate aandacht geschonken dat bedrijven de noodzaak inzien om de integratie van vrouwen op de overwegend mannelijke werkvloer te begeleiden. De verschillende eigenschappen van jongens en meisjes worden aangewend om het aandeel van meisjes in de traditioneel mannelijke sectoren te verdedigen. Men benadrukt het belang van het esthetische in de bouw, enz. De persoonkenmerken worden in deze zin gebruikt als legitimering en niet als actiedoel op zich. Door het aanbod van opleidingen in het systeem van het alternierend leren uit te breiden, situeren de acties zich op het *structureel-organisatorische* domein.

We kunnen, gezien de relatieve minieme acties van de werkgeversorganisaties, niet echt spreken over een massaal antwoord van de bedrijven op de huidige maatschappelijke trend om meer meisjes in het nijverheidstechnisch onderwijs te loodsen.

Toch kunnen we zeker niet stellen dat de werkgeversorganisaties geen oog hebben voor deze problematiek. In de CAO van hun bedrijf wordt expliciet aan-

dacht besteed aan de positie van de vrouw. Men vraagt ook afwijkingen aan voor nachtarbeid voor vrouwen, e.d. Dit moet men echter steeds bekijken vanuit economische overwegingen van de bedrijven. Men moet dus, zeker voor de acties die uit deze hoek komen, attent zijn op het mogelijke gevaar dat vrouwen in een tijd van laagconjunctuur ook even soepel weer aan de dijk worden gezet en de voorkeur voor mannelijke werkrachten weer de bovenhand haalt. Waar staan op dat ogenblik de nijverheidstechnisch geschoolde vrouwen? Het is niet ondenkbeeldig dat deze vrouwen met hun diploma dan niet meer aan de bak komen. De tot nog toe sterk onderstreepte voordelen van de nauwkeurigheid en esthetiek bij het opleiden van vrouwen zullen dan v'lug plaats ruimen voor de meer bekende nadelige aspecten van het aanwerven van vrouwen, nl. zwangerschap, sociaal verlof voor zieke kinderen, weinig fysiek vermogen, integratie op de werkvloer, e.d.

HOOFDSTUK 7

BESLUIT

1. Veranderingen in het maatschappelijk klimaat

In de loop van de jaren '70 groeit het besef dat vrouwen gediscrimineerd worden op de *arbeidsmarkt* en daardoor ook meer werkloos zijn. Een antwoord op de tweede emancipatiegolf is het *internationaal jaar van de vrouw in 1975*. Hetzelfde jaar start het *UNO-decennium van de vrouw*. De emancipatorische trend die de gelijkheid tussen mannen en vrouwen benadrukt wordt de algemeen geldende beleidsidee zowel op internationaal als op nationaal vlak.

Op Europees niveau wordt dit *emancipatorisch ideeëngoed* geconcretiseerd in de oprichting van de *Europese Commissie* die een aantal richtinggevende werk- en actieprogramma's opstelt. In België wordt in het Ministerie van Tewerkstelling en Arbeid in 1974, de *Commissie Vrouwenarbeid* opgericht. Deze commissie vertegenwoordigt België in de Europese Commissie en verzekert hierdoor de wederzijdse informatie-doorstroming. België kan de Europese ontwikkelingen op gebied van emancipatiebeleid op de voet volgen, invoeren en verder ontwikkelen. De Commissie Vrouwenarbeid legt vrijwel onmiddellijk de link tussen de verbetering van de arbeidsmogelijkheden voor vrouwen en de noodzakelijkheid van toegang tot alle beroepsmogelijkheden. De structureel-organisatorische adviezen eind jaren '70 moeten in dit kader worden geplaatst. In de wet van augustus 1978 wordt de gelijke behandeling voor mannen en vrouwen vooropgesteld, inzake toegang tot de *beroepsopleiding*. Het zal echter nog tot 1983 duren voor deze wet effectief wordt uitgevoerd.

In navolging van de Commissie Vrouwenarbeid wordt begin jaren '80 de *Onderwijscommissie voor het waarborgen van een gelijkwaardige rol tussen man en vrouw in onze samenleving* opgericht binnen het Ministerie van Onderwijs. Ze heeft als doel de gelijke kansen van jongens en meisjes in het onderwijs te garanderen, zowel op pedagogisch-didactisch vlak, als op structureel-organisatorisch vlak.

De Europese Commissie slaagt erin om de verschillende EEG-ministers van Onderwijs een gezamenlijk werkprogramma te laten ondertekenen voor gelijke kansen in het onderwijs, in de *resolutie* van 1985. Dit maakt het mogelijk dat in de verschillende lidstaten projecten 'gelijke-kansen' worden opgestart, mede door de financiële steun van het Europees Sociaal Fonds.

Dit betekent een heel belangrijke stap in de internationale en nationale beleidsvoering rond gelijke kansen. De EC overstijgt voor de eerste keer haar hoofdzakelijk economische en arbeidsmarktgerichte bevoegdheid. Met de resolutie dringt de EC door tot het door elke lidstaat sterk afgeschermde domein van het 'onderwijs'.

In dit geheel van emancipatie-initiatieven, zowel in het binnen- als in het buitenland wordt tijdens de regering Martens VI (eind 1985) een lid van de regering aangewezen voor het voeren van een beleid inzake de maatschappelijke emancipatie van de vrouw: het 'Kabinet van de Staatssecretaris voor Maatschappelijke Emancipatie en Leefmilieu'.

Deze golf van emancipatie-initiatieven in binnen- en buitenland vormt het achterliggend kader van de verschillende nationale en regionale acties en campagnes. Het zou echter niet correct zijn om de ondernomen initiatieven enkel toe te schrijven aan onderliggende emancipatorische motieven. De aanzet tot de verschillende acties, campagnes, wetten en adviezen wordt gevormd door een samenspel van verschillende maatschappelijke tendensen, onder meer ook de economische maatschappelijke evolutie.

In de jaren '80 groeit de *economische conjunctuur* zienderogen. De bedrijven kampen met een tekort aan goedgeschoolde technische arbeidskrachten. De vacatures voor sommige bedrijfsfuncties kunnen niet op een passende wijze worden ingevuld. Men heet ook af te rekenen met een maatschappelijke onderwaarding van het technisch en beroepsonderwijs. De meeste ouders willen voor hun kinderen een algemene vorming die betere toegang zou verschaffen tot het hoger en universitair onderwijs. De dalende werkloosheidstrend wordt niet in eenzelfde mate gevolgd door de vrouwelijke werklozen. Zij vormen de relatief steeds groter wordende werklozengroep.

Naast de vaststelling dat er een tekort is aan arbeidskrachten in de bedrijven blijkt ook dat de meisjes massaal onderwijsrichtingen kiezen voor kinderverzorgster, kapster, e.d. Deze studierichtingen bieden weinig toekomst en leiden op tot de werkloosheid'. Meisjes zijn dus meer en langer werkloos omdat ze richtingen kiezen die onvoldoende aansluiten bij de huidige arbeidsmarkt.

Deze ontwikkelingen zijn er zeker niet vreemd aan dat men de idee opvat meisjes en vrouwen in te schakelen in de bedrijven. Een emancipatorisch getinte economische oplossing. Enerzijds wil men de meisjes sensibiliseren om zich meer te oriënteren naar nijverheidstechnische richtingen in het secundair onderwijs. Anderzijds spreekt men ook rechtstreeks de reserve werkloze vrouwen aan door opleidingen met lange stages te verzekeren in bedrijven.

De acties rond 'gelijke kansen' kunnen niet los worden gezien van deze maatschappelijke ontwikkelingen. De economische drijfveer is meestal het achterliggende motief voor de talrijke acties.

2. Klentoon en klentoonverschuiving van de acties

De beschrijving van de acties gaat terug tot de oprichting van de Commissie Vrouwenarbeid in 1974. De daadwerkelijke acties situeren zich pas in de loop van de jaren '80 met de nadruk op de tweede helft van dit decennium. Vóór de jaren '80 zijn er vooral adviezen uitgebracht om het juridisch pad voor de vrouwen te effenen. De adviezen van de Commissie Vrouwenarbeid in het midden van de jaren '70 hebben als doel mannen en vrouwen gelijke toegang te verschaffen tot alle beroepen en beroepsopleidingen. Wanneer de wet van 1978 dit eenmaal juridisch heeft geregeld, verschuift de aandacht van de commissie naar de meer specifieke materie 'arbeid' voor vrouwen en de daarbij horende ondersteunende maatregelen zoals kinderopvang, ouderschapsverlof, e.d.

Deze *structurele aanpak* wordt door de onderwijscommissie voortgezet. Er worden adviezen uitgevaardigd om de wet van 1978 daadwerkelijk te laten uitvoeren. In functie hiervan wordt de nadruk gelegd op de *structurele invulstof*, zoals coëductie en het oprichten en/of afbouwen van studierichtingen.

Tegen het midden van de jaren '80 zijn alle wettelijke bepalingen aanwezig om de gelijke kansen voor meisjes en jongens te verzekeren, zowel op het gebied van onderwijs als op het gebied van tewerkstelling. Dit biedt evenwel geen garantie voor een hogere deelname van meisjes aan meer toekomstgerichte niet-traditionele meisjesrichtingen. Meisjes blijven klassieke opleidingen kiezen die in deze huidige economische conjunctuur eerder opleiden tot de werkloosheid. Deze maatschappelijke situatie, nl. economische hoogconjunctuur, tekort aan arbeidspersoneel en de keuze van meisjes voor weinig toekomstgerichte opleidingen, leiden tot het op touw zetten van een serie sensibiliseringscampagnes door het Kabinet van de Staatssecretaris voor Maatschappelijke Emancipatie en Leefmilieu.

Die hebben als doel de meisjes te doen kiezen voor meer nijverheidstechnische studierichtingen om zo hun kans op toekomstig werk te vergroten, zelfs te verzekeren. Deze acties, meestal in samenwerking met het toenmalig Ministerie van Onderwijs, krijgen een grote navolging in Vlaanderen. De achterliggende drijfveer is hier tweeledig. De acties danken hun ontstaan aan de economische omstandigheden. Men wil tegemoet komen aan de roep van de bedrijven en tegelijkertijd een oplossing bieden voor de vrouwenwerkloosheid.

De legitimering van de acties ligt in deze economische steer ingebed. Het emancipatorische ideeëngoed wordt wel gekoppeld aan deze economische legitimering. Men legt dus sterk nadruk op het latere beroep, de tewerkstellingskansen en de eventueel latere carrière als toekomst, maar wel in onmiddellijke relatie tot het eigen zelfbeeld, het zelfconcept, de eigen individuele ontplooiingskansen, e.d.

Ook op *regionaal niveau* worden er initiatieven opgestart. Die vinden hun oorsprong vooral in de *social-economische situatie* van de regio. Gesteund door de campagnes van de overheid wordt de gelijke-kansenproblematiek aangevat in functie van het reconversiebeleid van het gebied. Er tekenen zich een drietal reconversiegebieden af waar intensief wordt gewerkt rond verschillende themata die rechtstreeks verband houden met tewerkstellingsproblematiek en gelijke kansen.

De focus van de acties is verschillend naargelang de regionale economische situatie. In West-Vlaanderen is er een geringe werkloosheid, ook vrouwenwerkloosheid en een sterk tekort aan technisch geschoold personeel. De bedrijven verlenen bereidwillig hun medewerking met het oog op het invullen van hun vacatures. De acties richten zich vooral naar de +18-jarigen. Eén enkele actie richt zich reeds op het alternierend onderwijssysteem van +16-jarige meisjes. In Limburg en de Kempen ligt het probleem enigszins anders. In deze streken is er een grote, vooral meisjeswerkloosheid. De beide regio's leggen initieel wel een verschillende klemtoon in de oplossing die men aan het probleem wenst te bieden. In Limburg richten de acties zich in eerste instantie op de her- en opwaardering van het technisch en beroepsonderwijs in het algemeen, naar alle jongeren. Pas in een latere fase gaat deze regio ook structureel werken, specifiek om de meisjes meer toekomstgerichte en roldoorbrekende studie- en beroepskansen te laten maken. Men hoopt hiermee de werkloosheid terug te dringen. De Kempen daar-entegen hebben het meisjesprobleem in het onderwijs van bij de aanvang op structurele wijze aangevat.

In beide regio's werken de bedrijven niet even bereidwillig mee als in de regio West-Vlaanderen. De economische belangen situeren zich immers op een verschillend domein.

Sommige van deze initiatieven vinden hun oorsprong in het beleid van het kersverse Gemeenschapsministerie van Onderwijs (1985). De gelijke-kansenproblematiek behoorde immers tot één van de weinige taken van dit ministerie aangezien de meeste materies nog moesten worden overgeheveld. Afankelijk van de problematiek van het gebied verschillen de acties qua doelstelling en inhoud van elkaar. Toch kunnen we vaststellen dat de meeste regionale initiatieven hun aandacht vooral richten op de structurele belenmeringen, eerder dan nogmaals een grootscheepse sensibiliseringscampagne op touw te zetten.

Ook op overheidsniveau vat men eind jaren '80 het idee op dat enkel sensibiliseren niet voldoende effect scoort. De sensibiliseringscampagnes oogsten niet dat effect dat men had verwacht. Er is geen massale toeloop van de meisjes naar nijverheidstechnische richtingen. Stilaan groeit het besef dat men naast een permanente sensibilisering ook structurele veranderingen moet doorvoeren. Deze idee wordt helemaal bevestigd door het regionaal project in de Kempen dat een aanvraag tot subsidiëring indient bij de staatssecretaris. Het Kabinet van de Staatssecretaris voor Maatschappelijke Emancipatie en Leefmilieu geeft een aanzet tot wetenschappelijk onderzoek over de structurele belenmeringen die zich in het

onderwijs voordoen. Het project start in de scholen individuele acties op die deze belemmeringen moeten opheffen. Hiermee gaat het kabinet tot het uiterste van zijn bevoegdheden. De staatssecretaris mag immers enkel initiatieven inzake gelijke kansen voor jongens en meisjes stimuleren. Eens ze ook aan structurele beleidsvoering wil doen moet het kabinet dit overlaten aan de bevoegde ministeries.

Deze tendens zet zich tot nu door. Men wijst hoofdzakelijk naar de structurele factoren die meisjes belemmeren om een toekomstgerichte en roldoorbrekende studiekeuze te maken. De acties situeren zich op het structurele domein.

De tendens die waar te nemen valt in de jaren '80 wordt niet door alle betrokken instanties in dezelfde voortvarendheid gevolgd. De *onderwijsnetten* richten zich hoofdzakelijk op de *pedagogisch-didactische component* van de schoolse socialisatie. Deze betrokkenheid op het pedagogisch-didactische is niet zo verwonderlijk aangezien dit een veilig en vooral beleidsrelevant domein is voor de onderwijsetsnetten. Het structureel hervormen van het onderwijsaanbod brengt immers een onveiligheid met zich mee. De netten willen hun concurrentiepositie in de regio in het eigen net en t.o.v. de andere netten handhaven. Structurele hervormingen brengen op dit domein heel wat verschuivingen en daardoor ook onzekerheden met zich mee.

Dit wil niet zeggen dat er helemaal geen structurele hervormingen zijn doorgevoerd. Het *katholieke net* heeft de richting confectie grondig herdacht en arbeidsmarktgevoeliger gemaakt. De netten werken in het Kempens project voor het eerst samen in een structureel hervormingsplan. In Limburg start binnenkort een structureel project dat wordt gedragen door de ARGO en NVKSO. De projecten zijn netoverkoepelend in die zin dat de netten samen-werken aan een gezamenlijk initiatief dat in de eigen regio en in de eigen scholen wordt uitgewerkt. Dit is reeds een belangrijke stap.

Opvallend is wel de discretie en terughoudendheid waarmee de verschillende netten hun standpunten formuleren over de gelijke-kansenproblematiek en de structurele aanpak daarvan.

De socio-culturele verenigingen zijn, gezien hun werkkterrein, niet in staat de ontwikkeling te volgen. Opmerkelijk is wel de toegenomen activiteit van de laatste jaren rond de gelijke kansen van jongens en meisjes in het onderwijs en in de maatschappij. De verenigingen hebben pas in een later stadium ingepikt op deze emancipatietend.

3. De classificatie van de acties in het determinantenkader

De verschillende betrokken instanties leggen andere accenten in hun acties. De doelgroep en de behandelde determinanten uit het studie- en beroepskeuzeproces van meisjes laten duidelijke verschillen zien.

We kunnen de acties opdelen in twee grote categorieën, nl. de sensibiliseringsacties en de structureel-organisatorische acties. Uit de voorgaande beschrijving kan worden afgeleid dat deze indeling eveneens conform de evolutie in tijd is.

De sensibiliseringsacties situeren zich hoofdzakelijk in het midden van de jaren 80. Er worden ook aan het einde van de jaren '80 en nu, nog steeds sensibiliseringsacties gevoerd. Ze zijn echter van minder groot maatschappelijk belang dan de vorige acties. Momenteel vormen de sensibiliseringsacties een aanvulling op de structurele acties. Het sensibiliseren is geen doel meer op zich zoals voorheen.

De verschillende campagnes en acties worden in het ontwikkelde determinantenkader geclassificeerd volgens een dubbel principe. Enerzijds worden de sensibiliseringsacties besproken in vergelijking met de later structurele acties. Anderzijds wordt ook de evolutie geschetst van deze twee categorieën.

3.1 De sensibiliseringscampagnes

De *sensibiliseringsacties* situeren zich expliciet en hoofdzakelijk op de *buitenschoolse en de schoolse socialisatie*. Indirect worden ook de persoonskenmerken betrokken in de campagnes. Afhankelijk van de inrichtende instantie en het tijdsbeeld merken we verschillende klenntonen.

De *Europese Commissie* richt haar aandacht in eerste instantie op de *sensibilisering van leerkrachten* in opleiding en bijscholingsactiviteiten. Deze acties worden uitgevoerd op nationaal gebied via het TENET-project. Tijdens deze bijscholing wordt de aandacht van de leerkrachten gevestigd op de *pedagogisch-didactische component*, als onderdeel van de *schoolse socialisatie*. Vooral de *interactie leerkracht-leerling* en de *rolpatronen in de leerboeken* worden scherp onder de loupe genomen.

De acties worden uitgevoerd op nationaal niveau door de onderwijsnetten en het Ministerie van Onderwijs.

Op regionaal niveau ontwikkelen er zich vooral concrete structurele acties. Toch zijn er ook sensibiliseringsacties van start gegaan. De meeste begeleiden een structurele actie om deze kenbaar te maken bij het grote publiek. Een enkele keer is de sensibiliseringscampagne ook doel op zich. In Limburg en het Maasland worden er campagnes gevoerd die de algemene her- en opwaardering van het TSO als doel hebben. Men richt zich niet tot de meisjes in het bijzonder. De beide campagnes evolueren echter van het neutraal promoten van het TSO voor alle jongeren naar het positief benadrukken van de waarde van het TSO voor de meisjes. De acties willen de *beeldvorming* van de jongeren t.a.v. hun later beroep, t.a.v. het technisch onderwijs en hun toekomstverwachtingen positief beïnvloeden. Hiermee bevinden ze zich op het domein van de *buitenschoolse socialisatie*.

De socio-culturele verenigingen zijn bij uitstek goed geplaatst om concrete sensibiliseringsacties te voeren. Deze situeren zich hoofdzakelijk op het domein van de *buitenschoolse socialisatie*. Door hun gerichtheid op volwassenenvorming, zowel moeders als vaders, richten ze hun aandacht ook op de *primaire socialisatie* en het

socio-economisch milieu zoals de gezinskenmerken en de cultuurpatronen. De gangbare domeinen van de beeldvorming van het technisch onderwijs en het later beroep, de toekomstverwachting. De meisjescultuur met het bijhorende rolconflict komen ook hier terug.

Ook de bedrijfswereld hebben sensibiliseringsacties in het kader van hun structurele acties opgezet. Men probeert dan vooral het beeld dat de jongeren hebben van technische beroepen en van hun toekomst positief te beïnvloeden naar meer nijverheidstechnisch richtingen en beroepen.

In een tweede fase richt de Europese Commissie haar aandacht vooral naar structurele acties. Deze worden wel begeleid door sensibiliseringsideeën. Door het creëren van voorbeelden van vrouwen in toekomstgerichte en niet-traditionele beroepen wordt zowel het domein van de *buitenschoolse socialisatie* als dat van de *persoonkenmerken* beïnvloed. De beeldvorming t.o.v. het later beroep, de toekomstverwachtingen en de gezinskenmerken worden roldoorbrekend benaderd.

De sensibiliseringscampagnes van het *Kabinet van de Staatssecretaris voor Maatschappelijke Emancipatie en Leefmilieu* richten zich tot de *buitenschoolse en schoolse socialisatie*. Hierbij poogt men de leerlingen, ouders en leerkrachten bewust te maken van de kansengelijkheid in het onderwijs. De aanpak van de campagnes vertonen een duidelijke evolutie. De eerste acties richten zich tot het 12- tot 14-jarig publiek dat men via de *leerkrachten* tracht te bereiken. De nadruk ligt op de *industriële sfeer* van de beroepsuitoefening. Aanvankelijk wordt de traditionele beeldvorming over de beroepen gaacentueerd. In een latere fase worden de meer hedendaagse toepassingsmogelijkheden van de nijverheidstechnische beroepen betrokken in de sensibiliseringsacte. De campagne komt dan meer in de *postindustriële sfeer* te liggen. Men richt zich dan ook tot een ouder publiek, nl. de meisjes van 15 tot 18 jaar worden nu *rechtstreeks* aangesproken.

Men probeert zowel bij de meisjes als bij de ouders, de leerkrachten en het PMS een positieve beeldvorming van het technisch onderwijs en van het later beroep te bewerkstelligen. Door de nadruk op de toekomstverwachtingen, de meisjesculturen en het bijhorende rolconflict te leggen, bevinden de acties zich rechtstreeks op het domein van de *buitenschoolse socialisatie*.

Wat de schoolse socialisatie betreft richt men zich op de pedagogisch-didactische aspecten zoals interactie leerkrachten-leerlingen, de leermiddelen, de werkvormen, e.d. De focus ligt wel hoofdzakelijk op de buitenschoolse socialisatie.

Onrechtstreeks worden via de sensibiliseringscampagnes ook de sociaal-psychische eigenschappen van de persoonkenmerken positief beïnvloed. Men wil de faalangst voor exacte vakken en techniek bij meisjes verminderen, hun zelfvertrouwen versterken en hun een minder traditionele en sekegebonden attitude bijbrengen voor de exacte vakken.

Algemeen kunnen we stellen dat in de sensibiliseringscampagnes in het midden van de jaren '80 de aandacht hoofdzakelijk wordt gevestigd op de *schoolse en buitenschoolse socialisatie*. Er worden heel wat acties gevoerd rond de interactie-

kenmerken leerkracht-leerling, de leermiddelen en de werkvormen. Men probeert ook de maatschappelijke beeldvorming t.a.v. de technische beroepen en het technisch onderwijs positief te beïnvloeden. De *persoonskenmerken* worden terzijde betrokken bij de verschillende campagnes.

Een opvallende *afwezige* determinant bij alle acties is de *PMS-, studie- en beroepsbegeleiding* bij de schoolse socialisatie. Deze beïnvloedende factor wordt wel door alle instanties vermeld en er wordt ook gewezen op de belangrijke begeleidingstaak van het PMS in de roldoorbrekende studie- en beroepskeuze van de meisjes. Buiten het doorsturen van folders, affiches en brochures ontbreekt vrijwel alle initiatief naar de PMS-centra. Is dit misschien een moeilijk te vatten en eerder onveilige doelgroep voor de besproken instanties?

In het domein van de buitenschoolse socialisatie wordt weinig of geen aandacht besteed aan de rol van de media, de gezinskenmerken en de cultuurpatronen.

Ook op het domein van de buitenschoolse en schoolse socialisatie merken we aan het einde van de jaren '80 een verschuiving. Er wordt nu meer aandacht geschonken aan de typische meisjesculturen en het rolconflict waar de meisjes in terecht komen. Deze zijn als dusdanig niet concreet terug te vinden in de latere acties. Wel werkt men vanuit deze invalshoek aan de beeldvorming van de jongeren en hun ouders van het TSO en BSO en het later beroep. Men gaat meer aandacht besteden aan de belangrijke beïnvloedende rol van de moeder in de studie- en beroepskeuze van hun dochter(s). Men benadert haar voorbeeldfunctie meer in detail in de uitgebreide campagnes.

Vooral de socio-culturele verenigingen zouden op deze belangrijke ontwikkeling meer diepgander moeten inspelen. Tot nog toe wordt de voorbeeldfunctie nog weinig gehanteerd in de verschillende campagnes.

3.2 De structurele acties

De tweede groep van acties situeren zich op het structureel en organisatorische domein. De evolutie van de sensibiliseringsacties naar de structurele acties volgt trekt zich op het einde van de jaren '80.

In de loop van de jaren '80 groeit stilaan het besef dat sensibiliseringsacties alléén weinig aarde aan de dijk brengen. Het probleem moet ook structureel worden aangepakt. De Europese Commissie geeft een impuls aan de bedrijven om structurele maatregelen te nemen en nijverheidstechnische opleidingen te voorzien voor meisjes. Vooral de regionale initiatieven zijn baanbrekend op het structurele niveau. Deze acties ontstaan rechtstreeks vanuit de *economische* behoefte van de streek. Dit is ook de reden waarom ze kunnen buigen op een vlotte samenwerking met de bedrijven, socio-culturele verenigingen en de scholen uit de regio.

Hun *initiatieven* kunnen in twee delen worden gecategoriseerd. Enerzijds zijn er de acties die zich rechtstreeks richten op het onderwijs voor meisjes in het secundair onderwijs. Deze acties beklemtonen vooral het *structureel aspect* als

belemmerende factor in de gelijke-kansenproblematiek. Er wordt aandacht besteed en aan het onderwijsaanbod en -planning en aan de *coëducatie*.

Anderzijds worden er acties opgestart vanuit een rechtstreekse economische behoefte. De acties worden dan ingepast in het industrieel leerlingenzwezen en hebben niet de bedoeling om het aanbod in het secundair onderwijs structureel te wijzigen.

De beide invalshoeken komen overeen met de verschillende noden van de regio's. In West-Vlaanderen worden de acties opgestart vanuit een rechtstreeks economische behoefte. De bedrijven kampen er met een tekort aan goed-gechoolde technische arbeidskrachten. In de regio's Limburg en de Kempen daarentegen heeft er een grote vrouwenwerkloosheid. De acties willen daadwerkelijk dit probleem verhelpen en worden dan ook op structurele basis opgebouwd.

De onderwijsnetten volgen de ontwikkeling eerder op afstand. Ze verlenen wel hun medewerking aan de acties.

Het NVKSO wil eerder de traditionele meisjesrichtingen arbeidsmarktgevoeliger maken. In het begin van de jaren '90 merken we wel een grotere bereidwilligheid van de netten om ook zelf mee te werken aan structurele acties. Er worden structurele acties ontwikkeld waaraan verschillende netten meewerken, reeds van bij het ontwikkelen van de achtergrondgedachte. De concrete uitwerking ervan gebeurt echter niet netoverkoepelend.

Al deze initiatieven geeft ook de overheid de nodige ruggesteun om structurele acties uit te werken.

De twee meest belangrijke factoren bij de structureel-organisatorische acties zijn het onderwijsaanbod en -planning en de coëducatie. Er wordt veel minder aandacht besteed aan de samenstelling van het leerkrachtenkorps en het PMS-contract.

De meeste domeinen van het determinantenkader worden in meerdere of mindere mate betrokken in de verschillende campagnes en acties doorheen de jaren '80. Opvallend is de *afwezigheid van het PMS* als doelgroep, zowel op het domein van de schoolse socialisatie, als op het domein van het structureel-organisatorische. Wel wordt er door de meeste instanties niet nagelaten het belang van het PMS als begeleidingsinstantie te benadrukken. Men is ervan overtuigd dat het PMS een zeer belangrijke schakel vormt in de gelijke-kansenproblematiek tussen het onderwijs en de arbeidsmarkt. Het PMS kan vanuit zijn positie de verschillende actoren in het studie- en beroepskeuzeproces betrekken. Het kan de spilfiguur zijn tussen het onderwijs, het bedrijf, de socio-culturele verenigingen. Dit vereist echter dat men afstapt van de individuele begeleiding en meer groepsgericht gaat werken. Een meer stabiele basis voor het PMS in de vorm van een tweezijdig contract met de scholen dient hiervoor verzekerd te worden.

Het belang dat men aan de functie en de invloed van het PMS hecht, wordt zeker niet weerspiegeld in eventuele acties.

3.3 Economische of emancipatorische drijfveer ?

Belangrijk is ook de achterliggende drijfveer waaraan de acties voor de gelijke kansen hun ontstaan te danken hebben. Ondanks de emancipatorische materie in de gelijke-kansenproblematiek worden de meeste acties opgestart uit *economische overwegingen*.

De oprichting van de verschillende adviesinstanties, hun wetten en adviezen vloeien voort uit de tot dan economische ondergeschikte positie van de vrouw. Deze resulteren in een juridische gelijkheid voor mannen en vrouwen op de arbeidsmarkt en in het onderwijs. Dit wil echter niet zeggen dat het ook in de praktijk zo is. De economische hoogconjunctuur geeft wel een duw in de goede richting. De overheid, bedrijven, regionale instanties en zelfs scholen ondernemen acties om meisjes een meer toekomstgerichte en roldoorbrekende studie- en beroepskeuze te laten maken. De bekommernis gaat evenwel niet uit naar de meisjes zelf. Er is immers een tekort aan technisch goed geschoold personeel en er is in sommige regio's een hoge vrouwenwerkloosheid. Anderzijds zijn er nog heel wat meisjes die kiezen voor de traditionele richtingen die weinig perspectieven bieden op de arbeidsmarkt.

Deze bevindingen leiden tot het opstarten van de verschillende acties. De bedrijven worden op deze wijze voorzien van goed geschoold personeel en de werkloosheid kan worden teruggeschrapt. Ook het arbeidsmarktgevoeliger maken van traditionele meisjesrichtingen moet door deze economische drijfveer worden verklaard.

Sommige acties worden bijgeschaafd door ook te spreken over persoonlijkheidsontplooiing en krijgen daardoor een meer emancipatorisch karakter zoals de sensibiliseringscampagnes van het staatssecretariaat en de vormingsacties van de socio-culturele verenigingen.

4. Bedenkingen bij de beleidsvoering

4.1 Centralisatie van initiatieven

Tot voor kort was het vrijwel niet mogelijk om te spreken van een coherente beleidsvoering op het gebied van de gelijke-kansenproblematiek. Vele instanties werden opgericht en startten acties op. Sommige acties verliepen in een samenwerkingsverband dat dan plots weer werd opgeheven, e.d. De wildgroei wordt pas echt scherp gevoeld op het einde van de jaren '80. Op dat ogenblik worden er structurele acties opgestart op regionaal gebied. Ook door het Kabinet van de Staatssecretaris voor Maatschappelijke Emancipatie en Leefmilieu worden initiatieven genomen voor structurele acties. Sommige scholen die reeds zijn gestart op regionale basis doen hieraan ook mee. De verschillende initiatieven vloeien stilaan in elkaar over. Te meer daar vele regionale initiatieven expliciet de

financiële en inhoudelijke steun vragen voor hun acties die het Kabinet van Staatssecretaris voor Maatschappelijke Emancipatie en Leefmilieu toekent ondermeer door een deskundige begeleidster aan te stellen.

Onlangs voltrok zich de evolutie naar de samenbundeling en -werking van de verschillende projecten inzake diversificatie van studiekeuze voor en door meisjes. Het TOBO-project, het diversificatieplan en het Kempens project worden door de Gemeenschapsminister van Onderwijs erkend als project met nationaal belang, waarbij deze zijn *volledige steun* heeft toegezegd.

In onderling overleg met de VLOR, het Staatssecretariaat voor Maatschappelijke Emancipatie en de Gemeenschapsminister voor Onderwijs wordt aan de VLOR de taak toebedeeld de verschillende projecten op te volgen, te evalueren en een coördinator aan te stellen. Ook het project van de Kempen wordt verder gecoördineerd door de VLOR. De overeenkomst tussen de VLOR en het Staatssecretariaat voor Maatschappelijke Emancipatie waarbij het Staatssecretariaat financiert en de VLOR coördineert, kadert in dezelfde geest. Deze samenwerking tussen regionale initiatieven, de Gemeenschapsminister van Onderwijs en het Staatssecretariaat voor Maatschappelijke Emancipatie en de verschillende onderwijs-netten is een eerste stap naar een coherente beleidsvoering voor gelijke kansen.

De jaren '90 zullen zich hopelijk kenmerken door een verdergaande systematische beleidsvoering. Ondanks de eerste aanzet tot een beleidsvoering behouden de verschillende initiatieven wel hun autonoom werkingskarakter.

Ook op het gebied van het 'opvolgen' van de verschillende acties wordt er momenteel een duidelijker beleid gevoerd. De acties worden deskundig begeleid en later ook degelijk geëvalueerd. Dit geeft bijsturingsmogelijkheden aan de acties. Aan het begin van de jaren '80 was er nauwelijks sprake van een beleid hieromtrent. Er werd wel energie, tijd en geld in de campagnes geïnvesteerd, maar ze werden nauwelijks geëvalueerd. Externe evaluatiestudies toonden een niet steeds even hoopgevend beeld van de campagnes (Denys, 1991).

4.2 Adviezen voor verdere beleidsvoering

Het toetsen van de resultaten uit onderzoek en literatuur aan de concrete acties mondt uit in een aantal bedenkingen en adviezen voor het verdere gelijke-kansenbeleid in het onderwijs.

De bedenkingen en adviezen worden eveneens geordend aan de hand van het determinantenkader.

4.2.1 Adviezen i.v.m. schoolse socialisatie

Uit het literatuuroverzicht blijkt dat men de laatste jaren vooral aandacht besteedt aan de verschillende *leerstijl* die eigen is aan mannen en vrouwen. Vrouwen benaderen de werkelijkheid meer als een geheel en betrekken alle mogelijke omringende facetten bij het oplossen van een probleem. Meisjes en jongens ver-

schillen ook in attitude t.a.v. exacte vakken en technologie. Meisjes hebben meer interesse in het esthetische van de wetenschap en laten zich erg leiden door de maatschappelijke waarde van wetenschappelijke aspecten. Jongens daarentegen interesseren zich vooral voor de technische aspecten van de wetenschap. Deze en nog andere *persoonsonmerken* bieden heel wat inzichten voor de uitbouw van een aangepaste didactiek voor wetenschappen en technologie. We bevinden ons hiermee op het domein van de *schoolse socialisatie* m.n. de *pedagogische werkzaamheden*. Het onderricht in natuurkunde, wiskunde, technologie en andere exacte vakken is momenteel volledig afgestemd op een 'jongenspubliek'. Men benadert hoofdzakelijk de technische aspecten, los van de werkelijkheid.

Wil men ook de meisjes een eerlijke kans bieden, dan moet in de *didactiek* meer rekening worden gehouden met hun specifieke leerstijl en interesses. Men zou meer aandacht moeten besteden aan de relatie van de leerstof met het menselijk lichaam, het maatschappelijk belang, het esthetische. Het concrete verband tussen wetenschappen en onze leefwereld moet uitdrukkelijk worden gesteld.

De concrete en praktische bruikbaarheid en toepassingen in de beroepswereld, het betrekken van creatieve elementen en het aansnijden van onderwerpen waarover een eigen mening kan worden geformuleerd maken het onderwijs in exacte vakken vrouwvriendelijker. Deze didactiek doet geen afbreuk aan het onderwijsniveau en aan de typische jongensleerstijl. Integendeel, hierdoor leren de jongens ook rekening te houden met de eerder vrouwelijke oplossingsstrategieën. Door dit inzicht kunnen we bij de jongens een beter begrip van de problematiek bewerkstelligen.

Ook op het niveau van de *leermiddelen* en *vakken* kan heel wat bijgeschaafd worden. De onbekendheid van meisjes met techniek belemmert een toekomsgerichte en roldoorbrekende studie- en beroepskeuze. Het project TOBO komt hieraan tegemoet en voorziet reeds in de basisschool technologische opvoeding voor jongens en meisjes.

Een grondige mentaliteitswijziging betreffende het gelijke-kansenprobleem kan echter niet eenzijdig aan de kant van de 'meisjes' worden aangevat. Jongens moeten evenzeer worden begeleid naar een roldoorbrekend denken. Beiden vormen immers de hoeksteen voor de verdere beroepsuitoefening. De meeste meisjes en vrouwen zijn reeds lang overtuigd van de gelijke-kansenproblematiek in het onderwijs en op de arbeidsmarkt. Momenteel moet men de aandacht richten op het sensibiliseren van de jongens en mannen. Uit onderzoek blijkt immers dat de meeste van hen voor zichzelf een nog vrij traditioneel kostwinnersmodel voor ogen hebben. Voor een blijvende emancipatie van de meisjes en vrouwen is het noodzakelijk dat de jongens inzicht verwerven in de heersende rolpatronen. Jongens moeten zich bewust worden dat de combinatie van de gezinstak (huishouden en opvoeden) met de arbeidstak voor de vrouw een dubbele belasting is en rolconflicten met zich meebrengt. Wil men als vrouw daadwerkelijk participeren op beroepsvlak dan moet er dringend werk gemaakt worden van een grondige sensibilisering van de jongens.

Het inlassen van het vak '*moderne huishoudeconomie*' kan hierbij een hulp zijn. In deze tijd zijn zowel jongens als meisjes sterk vervreemd van het moderne huishouden. Buitenshuiswerkende ouders doen het huishouden veelal 's avonds als de kinderen slapen zijn. Ze besteden immers zoveel mogelijk tijd aan hun kinderen na de zware dagtaak. Een houding die vooral voortvloeit uit het schuldgevoel dat de buitenshuiswerkende moeder heeft t.a.v. haar kinderen. Het 'runnen van het huishouden' komt op deze manier ver van de kinderen te staan. Toch maakt de kennis van en het vertrouwd zijn met de economie van het moderne huishouden dat vooral jongens de niet zomaar evidente combinatie van de gezinstaat en de arbeidstaak beter begrijpen. Deze kennis leidt tot inzicht en begrip en kan resulteren in een rolpatroondoorbrekende houding.

Het zou niet eerlijk zijn de bal van de huishoudeconomie enkel in het kamp van de jongens te gooien. Vrouwen zijn ook geneigd de huishoudelijke taken naar zich toe te trekken omdat men denkt dat de partner er weinig of niets van kent. Door het inlassen van 'huishoudeconomie' kunnen enerzijds de vrouwen deze taken ook met een gerust hart delen en anderzijds kunnen de mannen ook eisen stellen aan bepaalde taken.

Het vak huishoudeconomie wil het mentaal, praktisch, technisch, economisch en organisatorisch runnen van een huishouden bijbrengen. De invulling moet afgestemd zijn op de moderne leefwereld. Deze lessen hebben dus niet als doel de meisjes en jongens concreet te leren koken en wassen. Op het Internationaal Congres voor Vrouwen in 1992 te Brussel werd heel wat aandacht besteed aan deze veranderende rol van de man-vader in het gezin en in de maatschappij.

Er gaan ook stemmen op om het emancipatorisch ideeëngoed uit te breiden, aan te scherpen door in het vak geschiedenis ook de geschiedenis van de vrouwen-beweging uitgebreid te behandelen.

4.2.2 Adviezen i.v.m. buitenschoolse socialisatie

Op het domein van de buitenschoolse socialisatie werden ook reeds heel wat initiatieven genomen die de verschillende determinanten positief beïnvloeden. Belangrijk om een roldoorbrekende beeldvorming t.a.v. het technisch onderwijs en het later beroep te krijgen zijn de reeds bestaande voorbeelden van meisjes en vrouwen in niet-traditionele beroepen en studierichtingen. Men wil momenteel voorbeeldfuncties creëren die voor de andere meisjes ondersteunend zijn in een eventueel roldoorbrekende studiekeuze. Tot nog toe worden deze meisjes en vrouwen vooral opgevoerd om de beeldvorming en de toekomstverwachtingen te beïnvloeden. Men zou deze getuigenissen ook voor andere determinanten van de buitenschoolse socialisatie kunnen gebruiken.

De meisjes en vrouwen zouden concrete getuigenissen kunnen bieden over de praktische en mentale combinatie van de dubbele taak: gezin en arbeid. Vooral de eventuele moeilijkheden om het opvoeden van kinderen te combineren met

b.v. een verantwoordelijke functie in een bedrijf ter sprake brengen, kunnen het *rolconflict* bij vrouwen grotendeels verzachten.

Voor de socio-culturele verenigingen is er op het domein van de buitenschoolse socialisatie een belangrijke taak weggelegd in het roldoorbrekend opvoeden. De verenigingen die gericht zijn op een eerder mannelijk publiek (o.a. KWB) kunnen door vormingsactiviteiten meehelpen aan de bewustwording over de heersende rolpatronen, het rolconflict dat gepaard gaat met de combinatie van het gezin en arbeid, opvoedingsstijl, e.d. Anderzijds blijkt uit de literatuur dat vooral de moeders een sterke invloed hebben op hun dochters. Vooral in de lagere sociale klassen waar er vrij conservatieve waarden en normen gelden en het traditioneel rollenpatroon overheerst, is er een sterke band tussen moeder en dochter. Socio-culturele verenigingen kunnen hier op inspelen met hun vormingsactiviteiten.

4.2.3 Adviezen i.v.m. structureel-organisatorische factoren

Voor al de *structureel-organisatorische* maatregelen zijn belangrijk. *Coëductie* is een omstreden onderwijsvorm. Uit onderzoek blijkt dat meisjes in een coëductieve klaspraktijk minder kansen krijgen. De interactie met de leerkracht is veelal in het voordeel van de jongens; meisjes willen vooral de sympathie van de jongens winnen. Anderzijds hebben meisjes die in het coëductieve systeem zitten minder schroom om zich in een jongens- of mannenmilieu te bewegen. De voordelen van de beide strekkingen zijn te combineren. Meisjes hebben maximaal voordeel van een coëductieve onderwijsvorm met ofwel een aangepaste vrouwvriendelijke didactiek voor de exacte vakken ofwel apart onderricht in deze exacte vakken.

De planning van het *onderwijsaanbod* is eveneens een uitvoerig besproken structureel aspect van gelijke kansen in het onderwijs. Tot voor kort was het vooral belangrijk om ook meisjes toegang te verlenen tot nijverheidstechnische richtingen. Er worden maatregelen genomen die deze instap moeten vergemakkelijken zoals het vrouwvriendelijker maken van het typische jongensklimaat, de leerkracht psychologisch voorbereiden op de aanwezigheid van meisjes in een homogene jongensgroep, enz.

Momenteel verschuift men de problematiek naar het onderwijsaanbod van de meisjesscholen. Het onderwijsaanbod heeft een bepalende invloed op de studie- en beroepskeuze van de meisjes. Ondanks het toegankelijk maken van de jongensscholen worden de meisjes er weinig toe aangetrokken.

Het is efficiënter om het aanbod van de homogene meisjesscholen uit te breiden met nijverheidstechnische studierichtingen. In navolging van het Kempens project kunnen we pleiten voor een samenwerkingsverband met een jongensschool uit de regio. In de meisjesschool worden de nijverheidstechnisch richtingen ingevoerd in de eerste en tweede graad. In de derde graad moeten de meisjes overgaan naar een partner-jongensschool. Dit is hoofdzakelijk uit financiële overwegingen. Het uitbouwen van een efficiënt en hedendaags machinepark is financieel een te grote belasting voor de meestal kleinere homogene meisjesscholen. De

meisjesscholen kunnen hiervoor een beroep doen op de uitrusting van de partnerschool. Dit samenwerkingsverband biedt ook het voordeel dat de meisjesschool onmiddellijk gebruik kan maken van de know-how opgebouwd door jarenlange ervaring van de jongensschool.

4.2.4 Algemene bedenkingen en adviezen

Uit de evolutie van de verschillende acties blijkt dat men ofwel de aandacht richtte op de sensibiliseringsacties ofwel op de structurele acties. Wil men evenwel een blijvend effect sorteren is het noodzakelijk om beide evenwaardig te laten samen gaan.

Een tot nog toe verwaarloosde en toch heel belangrijke schakel in een toekomstgerichte studie- en beroepskeuze is *het PMS*. Het PMS kan een spilfiguur zijn in dit hele proces. De contacten met de scholen, de ouders, de leerlingen kunnen uitgebreid worden naar meer regionale bedrijven en verenigingen. Hierdoor wordt het PMS de stuwende motor in het overleg, o.a. door ook actief te zijn op ouderavonden en vormingsavonden van socio-culturele verenigingen. Om een grondige mentaliteitswijziging te verkrijgen moet het PMS zich een mentaliteitsgerichte aanpak aannemen. Het individuele advies en testen is bruikbaar in sommige gevallen maar kan niet meer als norm worden gesteld.

Deze aanpak kan pas als succesvol worden aanzien als aan het PMS een meer stabiele basis wordt verleend om zijn verantwoordelijkheden op te nemen. Een tweezijdig contract met de scholen kan een begin zijn. Er is heel wat onenigheid over de huidige werking van het PMS. Velen zijn het eens over 'hoe' het PMS efficiënt moet tewerkgaan. De taak en functie van het PMS in een toekomstgerichte en roldoorbrekende studie- en beroepskeuze is een braakliggend terrein voor onderzoek en verdere beleidsvoering.

Uit de classificatie en evaluatie van de verschillende acties i.v.m. studie- en beroepskeuze bij meisjes blijkt dat vooral de regionale initiatieven onmiddellijk succes hebben. De centrale acties blijven meer boven de hoofden hangen zonder een daadwerkelijke impact te kunnen realiseren.

In een voorgaand gedeelte pleitten we voor een meer gecentraliseerd beleid voor de gelijke kansen in het onderwijs. Het is inderdaad noodzakelijk om de verschillende kleinere, mekaar soms overlappende initiatieven te centraliseren. Dit biedt aan de acties ook het voordeel van de financiële veiligheid. Er moet op deze manier geen energie meer worden verspild aan het lobbyen voor subsidiëring. Een centrale inhoudelijke en methodische uitwerking voor acties is pas efficiënt wanneer de acties op *regionaal* niveau *autonoom*, zowel inhoudelijk als methodisch, worden uitgewerkt. Elke regio moet de vrijheid krijgen de actie uit te voeren in functie van de behoeften, noden, prioriteiten en gevoelheden van de streek.

Al deze initiatieven en adviezen kunnen maar een volwaardig en blijvend succes verzekeren indien ook de structurele voorzieningen optimaal worden uitgebouwd, m.n. kinderopvang, ouderschapsverlof, vaderschapsverlof.

De werkgevers dienen ook overtuigd te worden van het maatschappelijke nut van deeltijdse arbeid voor iedereen. Men zou ook de verantwoordelijkheid in een functie grotendeels moeten loskoppelen van de graad van al dan niet fulltime werken in de job.

4.3 Gevaaren van economische motieven

Doorheen deze stimulerende roldoorbrekende initiatieven mag men de eigenheid van meisjes en vrouwen niet uit het oog verliezen. De enorme klemtoon van de acties op het (her)oriënteren van meisjes naar nijverheidstechnische richtingen maakt dat er andere probleemvelden dreigen te ontstaan. Vacatures in typisch vrouwelijke beroepen raken steeds minder makkelijk opgevuld; m.n. de textielsector, verpleegkundigen, gezins- en bejaardenhulpster. De vraag dringt zich op of de huidige nijverheidstechnische richtingen nog echt als toekomstgericht kunnen worden omschreven.

Dit alles pleit voor een grondige herwaardering van de traditionele meisjesrichtingen. Hieronder verstaat men het aanpassen van deze richtingen zodat ze meer toekomst- en arbeidsmarktericht worden.

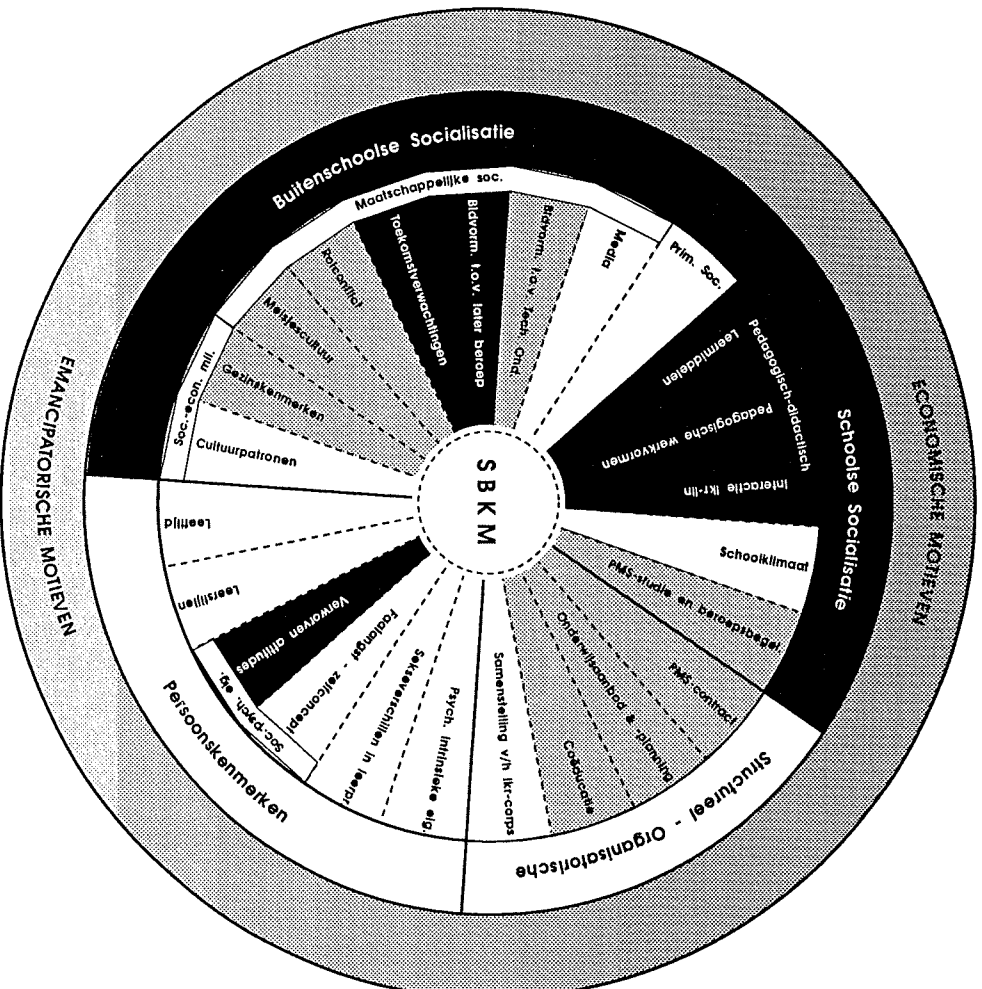
We mogen niet vergeten dat vele acties voortkomen uit economische motieven. Dit is een zeer wankel basis voor het sterk uitbouwen van de nijverheidstechnische richtingen voor meisjes. Men put nu uit de vrouwelijke reserve gezien het tekort aan goedgeschoold personeel. In een tijd van laagconjunctuur zullen de vrouwen misschien wel als eerste aan de dijk worden gezet en krijgen mannelijke arbeidskrachten de voorkeur bij aanwerving. Moeten meisjes en vrouwen met nijverheidstechnische diploma's dan een herscholing volgen? Het is belangrijk dat men vrouwen niet zomaar afhankelijk van de huidige economische toestand opleidt tot mannenberoepen. Wel dat men vrouwen weerbaar maakt en meer aandacht gaat schenken aan hun toekomstige rol in de samenleving.

In deze zin is het bieden van structurele mogelijkheden aan de vrouwen om nijverheidstechnische richtingen te volgen heel belangrijk. Het vergroot de beroepenradius van de vrouwen waardoor ze minder kwetsbaar worden op de arbeidsmarkt. Het is trouwens een fundamenteel gelijkheidsprincipe dat mannen en vrouwen in de mogelijkheid zijn een beroep te kiezen dat het meest aansluit bij hun interesses en mogelijkheden.

De idee van de her- en opwaardering van de traditionele meisjesrichtingen gecombineerd met het structureel aanbieden van de nijverheidstechnische richtingen begint sterk opgang te maken in huidige emancipatorische kringen. Het Internationaal Congres voor Vrouwen in 1992 te Brussel besteedde hier uitgebreid aandacht aan.

— **Figuur 11:** —

1. Acties begin jaren '80

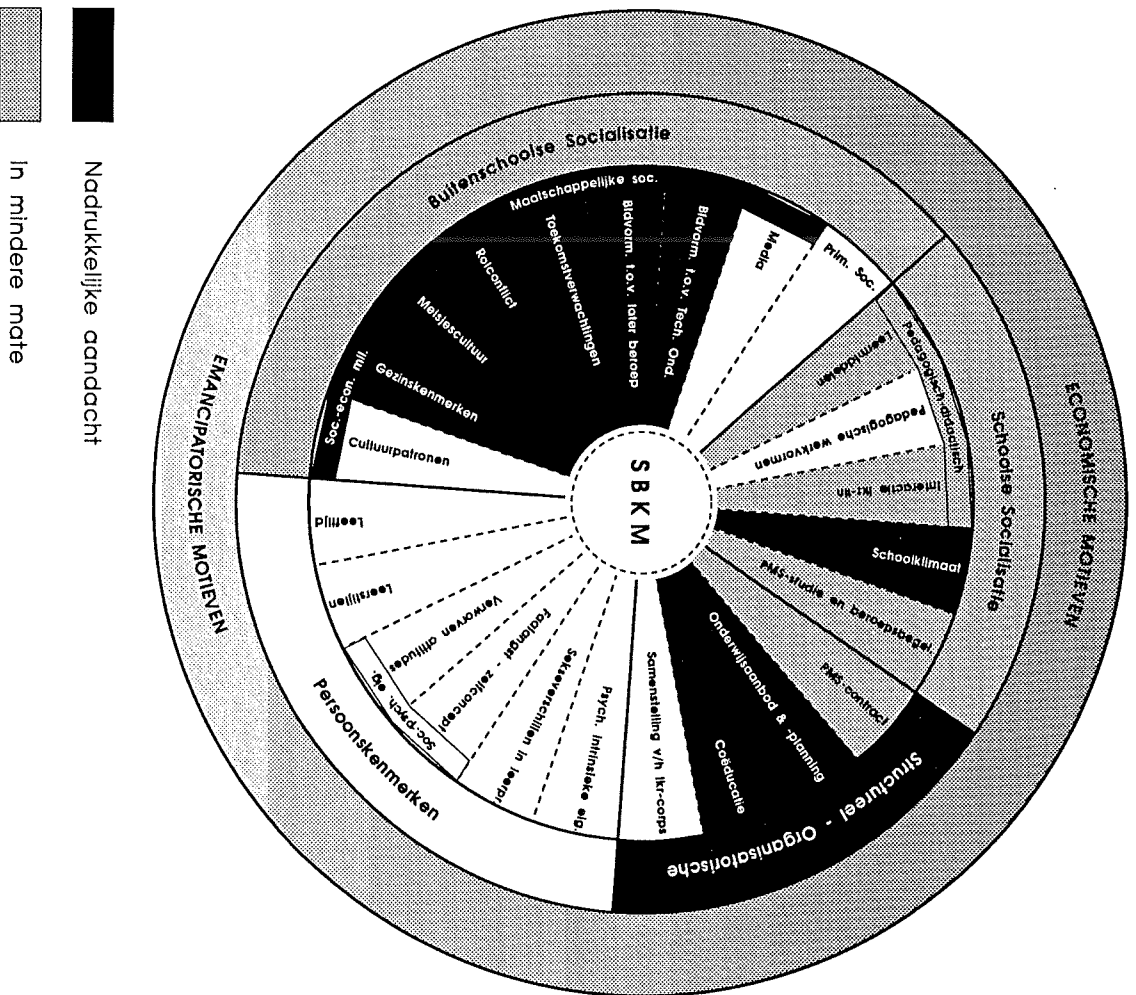


Nadrukkelijke aandacht

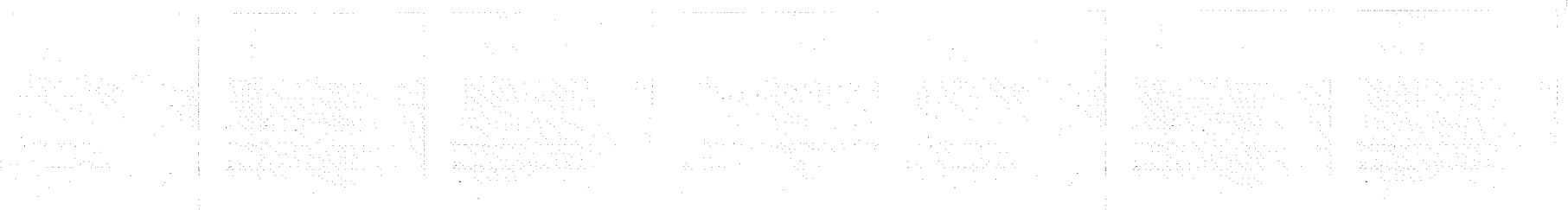
In mindere mate

Figur 12:

2. Acties eind jaren '80



BijLAGEN



Bijlage 1

Bijlage 1.1 Participatie van mannen en vrouwen 2de en 3de graad TSO type 1, 1990-1991

	2de graad				3de graad			
	Aantal vrouwen	Aantal mannen	% vrouwen	% mannen	Aantal vrouwen	Aantal mannen	% vrouwen	% mannen
Hout(bewerking)	8	412	1,9	98,1	1	158	0,6	99,4
Bouw	7	111	5,9	94,1	15	162	8,5	91,5
Tuinbouw	76	301	20,2	79,8	73	343	17,5	82,5
Elektriciteit	61	2 137	2,8	97,2	7	624	1,1	98,9
Electromechanica	77	2 587	2,9	97,1	13	1 064	1,2	98,8
Electronica	0	17	0,0	100,0	21	897	2,3	97,7
Electrotechnieken	0	0	0,0	0,0	10	740	1,3	98,7
Mechanica	49	2 070	2,3	97,7	7	725	0,9	99,1
Mechanica vormgevingstechnieken	0	52	0,0	100,0	5	603	0,8	99,2
Industriële informatica	0	0	0,0	0,0	4	122	3,2	96,8
Chemie	65	84	43,6	56,4	34	49	40,9	59,1
Industriële chemie	0	0	0,0	0,0	99	195	33,7	66,3
Biochemie	73	178	29,1	70,9	157	241	39,4	60,6
Handel	1 419	989	58,9	41,1	67	108	38,3	61,7
Handel-administratie-verkoop	2 459	1 178	67,6	32,4	1 859	854	68,5	31,5
Secretariaat-Talen	0	0	0,0	0,0	1 251	280	81,7	18,3
Bedrijfseconomie-Informatica	0	0	0,0	0,0	641	492	56,6	43,4
Kleding	236	5	97,9	2,1	323	6	98,2	1,8
Textiel en confectie	25	7	78,1	21,9	28	0	100,0	0,0
Sociaal technisch	1 945	81	96,0	4,0	1 375	67	95,4	4,6
Verpleeggaspirant	409	70	85,4	14,6	573	92	86,2	13,8
Bijzondere jeugdzorg	0	0	0,0	0,0	275	69	79,9	20,1
Onthaal en toerisme	336	96	77,7	22,3	508	147	77,6	22,4
Onthaal en public relations	0	0	0,0	0,0	381	50	88,4	11,6
Schoonheidszorg	295	10	96,7	3,3	493	8	98,4	1,6
Estetische lichaamsverzorging	182	4	97,8	2,2	35	10	77,8	22,2
Glastechnieken	12	9	57,1	42,9	16	4	80,0	20,0
Lichamelijke opvoeding en sport	519	727	41,6	58,4	372	513	42,0	58,0
Bouwkunst en beeldende kunsten	251	108	69,9	30,1	182	57	76,2	23,8
Technisch wetenschappen	625	445	58,4	41,6	502	340	59,6	40,4
Industriële wetenschappen	156	1 211	11,4	88,6	164	835	16,4	83,6
Weven	0	0	0,0	0,0	3	6	33,3	66,7
Verven en veredelen	0	0	0,0	0,0	10	4	91,4	28,6
Textieltekenen	0	0	0,0	0,0	12	2	85,7	14,3
Totaal	9 285	12 889	42,0	58,0	9 516	9 867	49,0	51,0

Bijlage 1.2 Participatie van mannen en vrouwen TSO type 1 : 2de + 3de graad, 1990-1991

	Aantal vrouwen	Aantal mannen	% vrouwen	% mannen
Hout(bewerking)	9	570	1,6	98,4
Bouw	22	273	7,5	92,5
Tuinbouw	149	644	18,8	81,2
Elektriciteit	68	2 761	2,4	97,6
Electromechanica	90	3 651	2,4	97,6
Electronica	21	914	2,2	97,8
Electrotechnieken	10	740	1,3	98,7
Mechanica	56	2 795	1,9	98,1
Mechanica vormgevingstechnieken	5	655	0,8	99,2
Industriële informatica	4	122	3,2	96,8
Chemie	99	133	42,7	57,3
Industriële chemie	99	195	33,7	66,3
Biochemie	230	419	35,4	64,6
Handel	1 486	1 097	57,5	42,5
Handel-administratie-verkoop	4 318	2 032	68,0	32,0
Secretariaat-Talen	1 251	280	81,7	18,3
Bedrijfseconomie-Informatica	641	492	56,6	43,4
Kleding	1 810	11	99,4	0,6
Textiel en confectie	53	7	88,3	11,7
Sociaal technisch	3 320	148	95,7	4,3
Verpleegasspirant	982	162	85,8	14,2
Bijzondere jeugdzorg	275	69	79,9	20,1
Onthaal en toerisme	844	243	77,6	22,4
Onthaal en public relations	381	50	88,4	11,6
Schoonheidszorg	788	18	97,7	2,3
Esthetische lichaamsverzorging	217	14	93,9	6,1
Glastechnieken	28	13	68,3	31,7
Lichamelijke opvoeding en sport	891	1 240	41,8	58,2
Bouwkunst en beeldende kunsten	433	165	72,4	27,6
Technisch wetenschappen	1 127	785	58,9	41,1
Industriële wetenschappen	320	2 046	13,5	86,5
Weven	3	6	33,3	66,7
Verven en veredelen	10	4	71,4	28,6
Textieltekenen	12	2	85,7	14,3
Totaal	20 052	22 756	46,8	53,2

Bijlage 1.3 Participatie van mannen en vrouwen lagere en hogere cyclus TSO type 2, 1990-1991

	Lagere cyclus				Hogere cyclus			
	Aantal vrouwen	Aantal mannen	% vrouwen	% mannen	Aantal vrouwen	Aantal mannen	% vrouwen	% mannen
Hout(bewerking)	6	733	0,8	99,2	2	206	0,9	99,1
Bouw	1	143	0,7	99,3	26	366	6,1	93,9
Tuinbouw	37	265	12,3	87,7	142	624	18,5	81,5
Elektriciteit	28	1 546	1,8	98,2	28	1 363	2,0	98,0
Electromechanica	3	179	1,6	98,4	9	1 349	6,6	93,4
Electronica	0	0	0,0	0,0	42	1 836	2,2	97,8
Electrotechnieken	0	0	0,0	0,0	0	0	0,0	0,0
Mechanica	22	2 183	0,9	99,1	24	1 874	1,3	98,7
Mechanica vormgevingstechnieken	0	0	0,0	0,0	0	0	0,0	0,0
Industriële informatica	0	0	0,0	0,0	61	185	24,8	75,2
Chemie	0	0	0,0	0,0	0	0	0,0	0,0
Industriële chemie	0	0	0,0	0,0	0	0	0,0	0,0
Biochemie	0	0	0,0	0,0	60	149	28,7	71,3
Handel	1 941	1 080	64,3	35,7	3 352	2 300	59,3	40,7
Handel-administratie-verkoop	0	0	0,0	0,0	8	8	50,0	50,0
Secretariaat-Talen	0	0	0,0	0,0	1 062	114	90,3	9,7
Bedrijfseconomie-Informatica	0	0	0,0	0,0	688	1 043	39,7	60,3
Kleding	398	7	98,3	1,7	769	3	99,6	0,4
Textiel en confectie	4	14	22,2	77,8	5	23	17,8	82,2
Sociaal technisch	777	45	94,5	5,5	1 113	9	99,2	0,8
Verpleegassistent	0	0	0,0	0,0	675	66	91,1	8,9
Bijzondere jeugdzorg	0	0	0,0	0,0	350	67	83,9	16,1
Onthaal en toerisme	0	0	0,0	0,0	143	8	94,7	5,3
Onthaal en public relations	0	0	0,0	0,0	0	0	0,0	0,0
Schoonheidszorg	21	1	95,5	4,5	118	8	93,6	6,4
Esthetische lichaamsverzorging	0	0	0,0	0,0	53	0	100,0	0,0
Glastechnieken	0	0	0,0	0,0	0	0	0,0	0,0
Lichamelijke opvoeding en sport	0	51	0,0	100,0	113	131	46,3	53,7
Bouwkunst en beeldende kunsten	0	0	0,0	0,0	0	0	0,0	0,0
Technisch wetenschappen	171	101	62,9	37,1	437	89	83,1	16,9
Industriële wetenschappen	0	0	0,0	0,0	147	947	13,4	86,6
Weven	4	60	6,3	93,7	3	69	4,2	95,8
Verven en veredelen	0	0	0,0	0,0	11	17	39,3	60,7
Textieltekenen	0	0	0,0	0,0	25	17	59,5	40,5
Totaal	3 413	6 408	34,8	65,2	9 466	12 871	42,4	57,6

Bijlage 1.4 Participatie van mannen en vrouwen TSO type 2 : hogere + lagere cyclus, 1990-1991

	Aantal vrouwen	Aantal mannen	% vrouwen	% mannen
Houtbewerking)	8	939	0,8	99,2
Bouw	27	509	5,0	95,0
Tuinbouw	179	889	16,7	83,3
Elektriciteit	56	2 909	1,9	98,1
Electromechanica	12	1 528	0,8	99,2
Electronica	42	1 836	2,2	97,8
Electrotechnieken	0	0	0,0	0,0
Mechanica	46	4 057	1,1	98,9
Mechanica vormgevingstechnieken	0	0	0,0	0,0
Industriële informatica	61	185	24,8	75,2
Chemie	0	0	0,0	0,0
Industriële chemie	0	0	0,0	0,0
Biochemie	60	149	28,7	71,3
Handel	5 293	3 380	61,0	39,0
Handel-administratie-verkoop	8	8	50,0	50,0
Secretariaat-Talen	1 062	114	90,3	9,7
Bedrijfseconomie-Informatica	688	1 043	39,7	60,3
Kleding	1 167	10	99,1	0,9
Textiel en confectie	9	37	19,6	80,4
Sociaal technisch	1 890	54	97,2	2,8
Verpleegassistent	675	66	91,0	9,0
Bijzondere jeugdzorg	350	67	83,9	16,1
Onthaal en toerisme	143	8	94,7	5,3
Onthaal en public relations	0	0	0,0	0,0
Schoonheidszorg	139	9	93,9	6,1
Esthetische lichaamsverzorging	53	0	100,0	0,0
Glastechnieken	0	0	0,0	0,0
Lichamelijke opvoeding en sport	113	182	38,3	61,7
Bouw kunst en beeldende kunsten	0	0	0,0	0,0
Technisch wetenschappen	608	190	76,2	23,8
Industriële wetenschappen	147	947	12,4	86,6
Weven	7	129	5,1	94,9
Verven en veredelen	11	17	39,3	60,7
Textielteknenen	25	17	59,5	40,5
Totaal	12 879	19 279	40,0	60,0

Bijlage 2

Bijlage 2.1 Participatie van mannen en vrouwen 2de en 3de graad VBSO, 1990-1991

	2de graad				3de graad			
	Aantal vrouwen	Aantal mannen	% vrouwen	% mannen	Aantal vrouwen	Aantal mannen	% vrouwen	% mannen
Houtbewerking	2	214	0,9	99,1	7	426	1,6	98,4
Schrijnwerkerij	48	2 415	1,9	98,1	6	757	0,8	99,2
Meubelmakerij	0	0	0,0	0,0	16	401	3,8	96,2
Bouw	2	693	0,3	99,7	2	390	0,5	99,5
Schilderwerken en decoratietechnieken	109	217	33,4	66,6	14	87	13,8	86,2
Tuinbouw	73	457	13,7	86,3	64	472	11,9	88,1
Bloemschikken/tuinbouw	0	0	0,0	0,0	0	0	0,0	0,0
Elektrische installaties	9	1 073	0,8	99,2	11	1 144		
Nijverheidselektriciteit	0	0	0,0	0,0	0	0	0,0	0,0
Mechanica	0	119	0,0	100,0	1	19	0,9	99,1
Metaalbewerking	84	3 438	2,4	97,6	6	490	1,2	98,8
Automechanica	0	0	0,0	0,0	2	975	0,2	99,8
Lassen-constructie	1	259	0,4	99,6	6	914	0,6	99,4
Carrosserie-plaatbewerking	6	379	1,6	98,4	1	499	0,2	99,8
Handel-administratie-verkoop	617	75	89,2	10,8	921	136	87,1	12,9
Kantoor-verkoop	1 185	510	69,9	30,1	1 117	428	72,3	27,7
Kleding	3 219	22	99,3	0,7	2 211	15	99,3	0,7
Boutique kleding verkoop-ret.	0	0	0,0	0,0	736	2	99,7	0,3
Groepskoken	0	0	0,0	0,0	151	32	82,5	17,5
Civiele dienst en onderhoud	0	0	0,0	0,0	0	0	0,0	0,0
Kinderverzorging	0	0	0,0	0,0	1 455	37	97,5	2,5
Gezins- en sanitaire hulp	10	4	71,4	28,6	1 796	52	97,2	2,8
Haartooi	1 654	185	89,9	10,1	1 461	190	88,5	11,5
Weven	0	0	0,0	0,0	0	0	0,0	0,0
Uurwerkmaker	3	9	25,0	75,0	2	4	33,3	66,7
Sanitair-centrale verwarming	0	24	0,0	100,0	1	328	3,0	97,0
Totaal	7 022	10 093	41,0	59,0	9 987	7 798	56,2	43,8

Bijlage 2.2 Participatiegraad van mannen en vrouwen VBSO : 2de + 3de graad, 1990-1991

	Aantal vrouwen	Aantal mannen	% vrouwen	% mannen
Houtbewerking	9	640	1,4	98,6
Schrijnwerkerij	54	3 172	1,7	98,3
Meubelmakerij	16	401	3,8	96,2
Bouw	4	1 083	0,4	99,6
Schilderwerken en decoratietechnieken	123	304	28,8	71,2
Tuinbouw	137	929	12,8	87,2
Bloemschikken/tuinbouw	0	0	0,0	0,0
Elektrische installaties	20	2 217	0,9	99,1
Nijverheidselektriciteit	0	0	0,0	0,0
Mechanica	1	138	0,7	99,3
Metaalbewerking	90	3 928	2,2	97,8
Automechanica	2	975	0,2	99,8
Lassen-constructie	7	1 173	0,6	99,4
Carrosserie-plaatbewerking	7	878	0,8	99,2
Handel-administratie-verkoop	1 538	211	87,9	12,1
Kantoor-verkoop	2 302	938	71,0	29,0
Kleding	5 430	37	99,3	0,7
Boutique kleding verkoop-ret.	736	2	99,7	0,3
Groepskoken	151	32	82,5	17,5
Civiele dienst en onderhoud	0	0	0,0	0,0
Kinderverzorging	1 455	37	97,5	2,5
Gezins- en sanitaire hulp	1 806	56	96,9	3,1
Haartooi	3 115	375	89,2	10,8
Weven	0	0	0,0	0,0
Uurwerkmaker	5	13	27,8	72,2
Sanitair-centrale verwarming	1	352	0,3	99,7
Totaal	17 009	17 891	48,7	51,3

Bijlage 2.3 Participatie van mannen en vrouwen lagere en hogere cyclus BSO type 2, 1990-1991

	Lagere cyclus				Hogere cyclus			
	Aantal vrouwen	Aantal mannen	% vrouwen	% mannen	Aantal vrouwen	Aantal mannen	% vrouwen	% mannen
Houtbewerking	9	804	1,1	98,9	5	1 216	4,1	95,9
Schrijfwerk	0	0	0,0	0,0	0	83	0,0	100,0
Meubelmakerij	0	3	0,0	100,0	0	28	0,0	100,0
Bouw	0	68	0,0	100,0	2	277	7,2	92,8
Schilderwerken en decoratietechnieken	3	40	6,9	93,1	4	51	7,3	92,7
Tuinbouw	8	52	13,3	86,7	43	475	8,3	91,7
Bloemschikken/tuinbouw	0	0	0,0	0,0	7	22	24,1	75,9
Elektrische installaties	0	0	0,0	0,0	0	149	0,0	100,0
Nijverheidselektriciteit	0	0	0,0	0,0	5	490	1,0	99,0
Mechanica	16	1 407	1,1	98,9	0,0	489	0,0	100,0
Metaalbewerking	0	0	0,0	0,0	0	0	0,0	0,0
Automechanica	0	0	0,0	0,0	10	1 313	0,7	99,3
Lassen-constructie	0	0	0,0	0,0	5	660	0,7	99,3
Carrosserie-plaatbewerking	0	0	0,0	0,0	0	279	0,0	100,0
Handel-administratie-verkoop	46	12	79,3	20,7	579	32	94,7	5,3
Kantoor-verkoop	0	0	0,0	0,0	21	10	67,7	32,3
Kleding	660	1	99,8	0,2	839	1	99,8	0,2
Boutique kleding verkoop-ret.	0	0	0,0	0,0	0	0	0,0	0,0
Groepskoken	0	0	0,0	0,0	51	20	71,8	28,2
Civiele dienst en onderhoud	0	0	0,0	0,0	22	85	20,6	79,4
Kinderverzorging	0	0	0,0	0,0	747	9	98,8	1,2
Gezins- en sanitaire hulp	0	0	0,0	0,0	406	9	97,8	2,2
Haartooi	84	9	90,3	9,7	232	18	92,8	7,2
Weven	4	21	16,0	84,0	1	70	1,4	98,6
Uurwerkmaker	0	0	0,0	0,0	5	15	25,0	75,0
Sanitair-centrale verwarming	0	0	0,0	0,0	1	79	1,3	98,7
Totaal	830	2 417	25,6	74,4	2 985	5 880	33,7	66,3

Bijlage 2.4 Participatie van mannen en vrouwen BSO type 2 : lagere + hogere cyclus, 1990-1991

	Aantal vrouwen	Aantal mannen	% vrouwen	% mannen
Houtbewerking	14	2 020	0,7	99,3
Schrijnwerkerij	0	83	0,0	100,0
Meubelmakerij	0	31	0,0	100,0
Bouw	2	345	0,6	99,4
Schilderwerken en decoratietechnieken	7	91	7,1	92,9
Tuinbouw	51	527	8,8	91,2
Bloemschikken/tuinbouw	7	22	24,1	75,9
Elektrische installaties	0	149	0,0	100,0
Nijverheidsselectriciteit	5	490	1,0	99,0
Mechanica	16	1 896	0,8	99,2
Metalbewerking	0	0	0,0	0,0
Automechanica	10	1 313	0,8	99,2
Lassen-constructie	5	660	0,8	99,2
Carrosserie-plaatbewerking	0	279	0,0	100,0
Handel-administratie-verkoop	625	44	93,4	6,6
Kantoor-verkoop	21	10	67,7	32,3
Kleding	1 499	2	99,9	0,1
Boutique kleding verkoop-ret.	0	0	0,0	0,0
Groepskoken	51	20	71,8	28,2
Civiele dienst en onderhoud	22	85	20,6	79,4
Kinderverzorging	747	9	98,8	1,2
Gezins- en sanitaire hulp	406	9	97,8	2,2
Haartool	316	27	92,1	7,9
Weven	5	91	5,2	94,8
Uurwerkmaker	5	15	25,0	75,0
Sanitair-centrale verwarming	1	79	1,3	98,7
Totaal	3 815	8 297	31,5	68,5

BIBLIOGRAFIE BIJ DEEL 1

- ARENDs J. e.a., *Vertelling van het onderwijs en de kansen van meisjes en vrouwen*, Amsterdam, Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek, SCO-cahier, 1985, nr. 29, 50 p.
- ASCHERMAN R., Vrouwen in mannenberoepen. Drenpels en weerstanden, *Social*, januari 1989, nr. 1, jrg. 10, p. 18-19.
- BADINTER E., *De mythe van de moederlefe*, Amsterdam, Maerten Muntiga bv, 1989, 396 p.
- BADINTER E., *De een is de ander*, Amsterdam, Contact, 1990, 268 p.
- BEKAERT C., *PMS-profiel*, Interne nota op bijscholingsdag van Centrum voor Navorming van PMS.
- BONTIUS I., *Roldoorbreken in beroepsopleidingen*, Nijmegen, Instituut voor Toegepaste Sociologie, september 1983, 208 p.
- BONTIUS I. en MULDER S., *Versterking van het vakvrouwschap is ook goed voor het bedrijf*, Vernieuwing Tijdschrift voor Onderwijs en Opvoeding, december 1990, p. 42-44.
- BOSKER R.J., *Extra kansen dankzij de school ? Het differentieel effect van schoolkenmerken op loopbanen in het voortgezet onderwijs voor lager versus hoger milieu leerlingen en jongens versus meisjes*, Nijmegen, Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschap-pen, 1990, 154 p.
- CHODOROW N., *Waarom vrouwen moederen. Psycho-analyse en de maatschappelijke verschillen tussen vrouwen en mannen*, Amsterdam, Nygh en Van Duijn, 1989, 318 p.
- CORPÉE A., GEEMEN E. en WILLEMS F., *Psycho-medisch-sociale centra (PMS). Onderwijs Deel 1/4, leerlingenbegeleiding, aflevering 17, september 1989*.
- DEGROOTE A., *De beeldvorming van jongeren over beroepen in handenarbeid. Bespreking van en beschouwingen bij enkele onderzoeksresultaten*, HIVA, KU Leuven, 1988, 7 p.
- DEGROOTE A. en COSSEY M., *De beeldvorming van jongeren over beroepen in handenarbeid*. Technisch rapport, HIVA, KU Leuven, oktober 1988, 47 p.

- DEGROOTE A. en COSSEY M., *De beeldvorming van jongeren over beroepen in handenarbeid*, HIVA, KU Leuven, 1990, 275 p.
- DEKETELAERE A. en VANDENBERGHE R., *Diversificatie van studierichtingen voor meisjes in het technisch en beroepssecundair onderwijs*. Actie-onderzoek, KU Leuven, Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing, juli 1991, 74 p.
- DE KEYSER D., *Verkijsen meisjes hun kansen ? Vrouwen in het onderwijs*, p. 20-23.
- DEKKERS H., *Soms kiezen meisjes anders. Scholen, dekanen, vakkenpakketten*, Nijmegen, Instituut voor Toegepaste Sociologie, augustus 1985, 40 p.
- DEKKERS H., *Seksespecifieke studiekeuzes in het wetenschappelijk onderwijs*, Nijmegen, Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen, juni 1990, 169 p.
- DEKOVIC M. en JANSSENS J.M.A.M., *Opvoeding, prosociaal gedrag en populariteit van kinderen, Kind en Adolescent*, december 1991, nr. 2, p. 65-77.
- DE MUNTER A., *Gelijkheid van kansen en het zelfbeeld van meisjes*, *Welwijs*, 1991, nr. 2, jrg. 2, p. 12-16.
- DENYS J., *Het gezin bepaalt de studieplannen, Klasse*, oktober 1990, nr. 8, p. 26-28.
- DENYS J., *Meisjes in nijverheidstechnische richtingen. Een eerste evaluatie van de gevoerde campagne in de scholen*, Leuven 1990, 90 p. (niet gepubliceerd rapport).
- DENYS J., *Winnars en verliezers op de arbeidsmarkt*, HIVA, KU Leuven, 1991, 88 p.
- DENYS J., *Winnars en verliezers op de arbeidsmarkt. Synthese*, HIVA, KU Leuven, 1991, 48 p.
- DE PAUW M., *Meisjes, een wereld apart, Welwijs*, 1990, nr. 4, jrg. 1, p. 9-13.
- DE VRIES I., *Vrouwen leren zus (en mannen zo)*, p. 36-39.
- DE WAAL M., *Meisjes een wereld apart. Een ethnografie van meisjes op de middelbare school*, Amsterdam, Boom-Meppel 1989, 252 p.
- DE WAELE A. en COSSEY H., *Gezin en opvoeding. Sociale klasseverschillen in gezinsrelaties en opvoedingsstijl*, HIVA, KU Leuven, 1981, 159 p.
- DE WITTE H., *Conformisme, radicalisme en machteloosheid*, HIVA, KU Leuven, 1990, 275 p.
- DE WITTE H., *Kansloos na het ASO ? HIVA*, KU Leuven, 1990, 117 p.
- DORRESTEIN R., *De onoverbrugbare kloof tussen hoop en ervaring. Jeugd en samenleving*, januari 1990, nr. 1, jrg. 20, p. 29-35.
- DRONKERS J., *Verbeteren de loopbanen in het voortgezet onderwijs van meisjes door de Mannetwet of door veranderingen in het gezin ? Pedagogische Studien*, 1991, nr. 68, p. 125-138.
- GERMIS M., *Positieve actie. Een noodzakelijke stimulans voor de gelijkheid van man en vrouw, Welzijn*, 1990, nr. 2, jrg. 1, p. 10-13.

- HIMPENS A. en VAN POUCKE J., *Meisjes en onderwijs. Een overzicht van Belgisch onderzoek naar de ongelijkheid van meisjes in het onderwijs*, Gent, Centrum voor de Studie van de Historische Pedagogiek, 1981, 49 p.
- HOLDERBEKE F., *De onvrijwillig deeltijdse werkgelegenheid in Vlaanderen*, HIVA, KU Leuven, 1991, 211 p.
- HUYSMANS M., De meisjeswerking : een absolute noodzaak, *Welwijs*, 1991, nr. 1, jrg. 2, p. 11-16.
- JAKSMA R., *Gelijke kansen ? Over onderwijs voor meisjes en vrouwen*, Amsterdam, Kuhn Stamm-instituut, 1979, 45 p.
- JUNGBLUTH P., *Van traditionele meisjespedagogiek tot roldoorbrekend onderwijs*, Nijmegen, Instituut voor Toegepaste Sociologie, 1978, 241 p.
- JUNGBLUTH P., *Docenten over onderwijs aan meisjes 'positieve discriminatie met een dubbele bodem'*, Nijmegen, Instituut voor Toegepaste Sociologie, januari 1982, 289 p.
- JUNGBLUTH P. en SCHOTEL-KRAETZER S., *Sekse-ongelijkheid op school*, Nijmegen, Instituut voor Toegepaste Sociologie, oktober 1982, 194 p.
- KESTERS M., Keuzebeïnvloeding van meisjes naar niet-typisch vrouwelijke studierichtingen, *Sociaal*, februari 1989, nr. 2, jrg. 10, p. 9-10.
- KLINK A., *Schoolkeuzes van meisjes in het middelbaar beroepsonderwijs 2*, Rijksuniversiteit Groningen, Sociologisch Instituut, doctoraalscriptie sociologie o.l.v. Mensen Th. en Meijnen G.W., februari 1986, 151 p.
- KOHNSTAMM R., Meisjesscholen, *NRC-Handelsblad*, 13 november 1990.
- KOOIJMAN-VAN THEIL M.B.G.M., *Opleidings- en beroepskeuze van meisjes in arbeidersmilieu. Een voorstudie ten behoeve van een voorlichtingscampagne*, Instituut voor sociaal-wetenschappelijk onderzoek van de katholieke universiteit Brabant, Tilburg, september 1987, 99 p.
- KOPPEN J.K., Het wetenschappelijk onderwijs : egalitair of utilitair ? De externe democratisering en verschuivende legitimaties in het beleid, *Mens en Maatschappij*, mei 1990, nr. 2, jrg. 65, p. 115-140.
- LAMBERT M., Koning Boudewijnstichting, *Aansluiting onderwijs-arbeidsmarkt. Commissieverslag en verkennende studie uitgevoerd door het HIVA*, Brussel 1988, 114 p.
- LANGELAAN M., Voor de klas, *NRC-Handelsblad*, 13 november 1990.
- MEIJERS F., Kies een vak, dan kom je beter aan de bak, *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken*, 1990, nr. 3, jrg. 6, p. 55-66.
- MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN WETENSCHAPPEN, HET MINISTERIE VAN SOCIALE ZAKEN EN WERKGELEGENHEID EN HET MINISTERIE VAN WELZIJN, VOLKSGEZONDHEID EN CULTUUR, *Een slimme meid is op alles voorbereid*, Nederland, 40 p.
- MOIR A. en JESSEL D., *Het grote verschil tussen man en vrouw*, Antwerpen/Ede, Zomer en Keuning, 1990, 224 p.

- MOTTER I., *Handleiding emancipatie-aspecten in schoolboeken*, Adviesgroep leermiddelen, Den Haag, december 1983, 73 p.
- NIPHRUS-NEIL M., *De emancipatie van meisjes en jonge vrouwen*, Sociaal en Cultureel Planbureau, Rijswijk, januari 1992, 234 p.
- Onderwijsvoorangsbeleid brochure, *Ze mag zelf kiezen wat ze wil worden*, Nederland 1988, 169 p.
- PETTIT C. en STERRINGA B., *Sekse-ongelijkheid en onderwijs*, Almere, Versluys-uitgeverij, 1986, 223 p.
- PETRONILLA S., Verschil tussen ei en boontje : minstens één op twintig leerlingen is slachtoffer van pestertijen, *Het Schootblad*, mei 1991, nr. 9, p. 16-18.
- POLLET I., *Tussen aanbeeld en aanrecht. De tijdsbesteding van de man inzake gezinsarbeid, sociale inzet en vrije tijd*, HIV A, KU Leuven, 1991, 105 p.
- POLLET I. en D'HERTEPELT G., *Vrouwen op de werkvloer. Een enquête bij vrouwen met nijverheidstechnische opleidingen met finaliteit in de metaalsector*, HIV A, KU Leuven, 1991, 123 p.
- RAVESLOOT J. en PETERS E., Het hoeft niet helemaal omgekeerd te zijn ..., *Jeugd en Samenleving*, mei 1991, nr. 5, jrg. 21, p. 299-308.
- SCHRASSER M.J. en VAN LAERE C., Meisjes dringen door in mannenwereld van metaal, *Profiel*, februari 1991, p. 18-20.
- SCHUTE A., Kies exacte breipatronen, *VU-magazine*, april 1991, p. 26-29.
- SCHENY M., *Rapporten en perspectieven rond vrouwenstudies 3*, vzw Vrouwenstudies, VUBPRESS, Brussel 1990, 168 p.
- SCOTT J.W., Over de hardnekkigheid 'natuurlijkheid' van het sekseverschil, *Tijdschrift voor Vrouwenstudies*, 1991, nr. 1, jrg. 12, p. 73-85.
- SINGER E., *Kinderopvang en de moeder-kindrelatie. Pedagogen, psychologen en sociale herformers over moeders en jonge kinderen*, Rijksuniversiteit Utrecht, Proefschrift-fragment, 1989, p. 56-59.
- SMET M., *Vrouwen in de Belgische samenleving*, Kabinet van de Staatssecretaris voor Maatschappelijke Emancipatie, Brussel, maart 1987, 54 p.
- STINISSEN J., *De overgang van secundair naar hoger onderwijs*, SOHO-consortium, Leuven-Amersfoort, ACCO, 1987, 170 p.
- STRUYVE G., Het seksisme ontmand, *Klasse*, april 1990, nr. 4, p. 18-19.
- TALON J., Vrouw en onderwijs, *Welwijs*, 1990, nr. 3, jrg. 1, p. 1-18.
- TABORSKY O., *Begeleiding van het studie- en beroepskeuzeprocess*, Voordracht aan de KU Leuven, 1 februari 1984.
- TENDAM G., URLINGS M. en VOLMAN M., *Profiel van het tweede jaar beroepsonderwijs : de andere leerling ?*, CSBO-studie, januari 1990, 150 p.

TESSER P., *Sociale herkomst en schoolloopbaan in het voortgezet onderwijs*, Nijmegen, Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen, 1986, 174 p.

THYS L. (red.), VAN DE VEN G. en VERMOERE H., *Profiel van het tweede jaar beroeps-
onderwijs : op de juiste schoolbank ?*, CSBO-uitgave, 1987, 61 p.

URLINGS M. en VOLMAN M., Pleidooi voor een 'kies'-keuriger onderwijsman-
patébeleid, *Comenius*, herfst 1989, nr. 35, p. 259-272.

VAN DE MEENT Y., *'Thatcher is een slecht voorbeeld voor het scheikunde-onderwijs'*,
HBO-journaal, september 1990, p. 32-34.

VAN DE VELDE V. en MAGNUS D., *Een beroep zonder toekomst ? Een toekomst zonder
beroep ? Een onderzoek naar de studiekeuzemotieven van meisjes uit het technisch en
beroepssecundair onderwijs in Vlaanderen*, VKA-Streekwerking Boom, 1986, 240 p.

VAN DE VEN G., VERMOERE H. (red.) en THYS L., *Profiel van het tweede jaar beroeps-
onderwijs. De andere leerling ?*, CSBO-studie, januari 1990, 150 p.

VAN DUIN J., *Het is meisjes menens, Jeugd en Samenleving*, januari 1990, nr. 1, p. 3-
14.

VAN ECK E. en DE VRIES C. G., *Verslag van een klein onderzoek naar de ontvangst
van het rapport 'gelijke kansen in de beroepsopleiding' in Nederland*,
Amsterdam, Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek, SCO-cahier, nr. 13,
1983, 30 p.

VAN ECK E. en VOLMAN M., *Determinanten van sekspecifieke keuzes en prestaties*,
Amsterdam, Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek, Symposiumverslag,
januari 1990, 160 p.

VAN PARIDON C., VLAANDEREN A., *Interesse in de toekomst. Een onderzoek naar
beroepskeuzemotieven van jongeren op het LBO en MAVO in opdracht van de instal-
latietechniek*, RISBO, Rotterdam, november 1990, 170 p.

VEEKEN L., *Kiezen en delen. Factoren in het onderwijs die van invloed zijn op de onder-
wijskeuzes van meisjes*, Amsterdam, Stichting Centrum voor Onderwijsonder-
zoek, SCO-rapport, februari 1982, 231 p.

VEEKEN L. en VOLMAN M., *Vrouwen en techniek*, Amsterdam, Stichting Centrum
voor Onderwijsonderzoek, SCO-onderzoek 99, april 1987, 44 p.

VELDMAN A. en WITTINK R., *De ideale sollicitant is een vrouw. Onderzoek naar de
seksverschillen in het (personeels)selectieproces, Mens en Maatschappij*,
mei 1991, nr. 2, jrg. 66, p. 144-160.

VERHAAR O., *Over de mogelijkheid en wenselijkheid van seks-neutraal werk*,
Tijdschrift voor Vrouwenstudies, 1991, nr. 2, jrg. 12, p. 216-229.

VERHUJST H., *Aandacht voor een gelijkwaardige stimulering van meisjes en jongens in het
onderwijs*, pedagogische documentatiemap, Ministerie van Onderwijs, 1988,
108 p.

VERHUJST H., *Mevrouw de ingenieur, Klasse*, april 1991, nr. 14, p. 28-29.

- VERIJDT H. en DIEDEREN J., *Determinanten van beroepskeuze*, Nijmegen, Instituut voor Toegepaste Sociologie, OSA-werkdocument, nr. 39, oktober 1987, 60 p.
- VERMEEREN D., Technisch geschoolden gezocht. Waarom geen vakvrouwen?, *Fabrimetal Magazine*, juni 1989, nr. 6, p. 73-77.
- VOlMAN M., Leren voor gelijkheid. Kanttekeningen bij het onderwijsemancipatiebeleid, *Tijdschrift voor Vrouwenstudies*, 1991, nr. 1, jrg. 12, p. 47-60.
- VRIJENS M. en WILLEMS P., *Het traditionele meisjesonderwijs in crisis*, Limburgs Instituut voor Onderwijsonderzoek en -oriëntatie, december 1988, 167 p.
- WIEBES P. E., *Samen werken, samen zorgen. Literatuurstudie naar de zelfstandigheid van jongens*, Ministerie van Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur, Rijswijk, januari 1991, 62 p.
- WIELEMANS W., *De vrouw als criterium voor kwaliteit van onderwijs en beschaving. Een cultuur-kritische visie*, Referatenmap, Congres mensenrechten en onderwijs voor vrouwen, Nationale Vrouwenraad, Brussel, oktober 1988, 7 p.
- WIELEMANS W., Educational and vocational guidance, *Bulletin*, 1988, nr. 48, p. 12-21.
- WIELEMANS W., *Opvoeding en onderwijs onder maatschappelijke druk*, Leuven-Amersfoort, ACCO, 392 p.
- WOLF N., *De zoete leugen*, Amsterdam, Amber, 1991, 324 p.
- WYNS M., *Meisjes uit arbeidersgezinnen en onderwijs*, lezing HIV A, 7 november 1989, p. 1-11.
- WYNS M., *Meisjes uit de lagere sociale klassen en onderwijs*, Nationale Vrouwenraad, februari 1990, nr. 27, p. 22-26.
- WYNS M. en VAN MEENSEL R., *De beroepensegregatie in België (1970-1988)*, Inbel, Brussel 1990, 132 p.

BIBLIOGRAFIE BIJ DEEL 2

Initiatieven van de Europese Gemeenschap

Equal opportunities and new information technologies, Commission of the European Communities, evaluatierapport, april 1990.

Gelijke kansen voor de vrouw. Communautair programma op middellange termijn 1986-1990. *Bulletin van de Europese Gemeenschappen*, Supplément 3/86, Commissie van de Europese Gemeenschappen, Luxemburg 1990.

Gelijke kansen voor vrouwen en mannen. Derde communautair actieprogramma op middellange termijn - 1991-1995. Themanummer (34) bij *Vrouwen van Europa*, Commissie van de Europese Gemeenschappen, Brussel 1991.

Interview met Verhulst H., d.d. 13 maart 1992.

Stratenplan voor de vrouw, Vrouwen Overleg Comité, Brussel 1990.

VAN NULAND M., VAN HAEGERENDOREN M., Loonverschillen tussen mannen en vrouwen : functie- en loonclassificaties, samenvatting van de UIA-studiedag op 4 december 1991, in *Newsletter*, Steunpunt Women's studies, januari 1992, p. 1-9.

VERHULST H., *Europese positieve actie B : Diversificatie van de beroepskeuze van meisjes en vrouwen*, getypte nota, januari 1988.

VERHULST H., *Europese positieve actie B : Diversificatie van de beroepskeuze van meisjes en vrouwen*, getypte nota, februari 1988.

Initiatieven van de overheid

1. Commissie Vrouwenarbeid

Advies nr. 1 van 26 mei 1975 betreffende het ontwerp van wet betreffende de gelijke beloning voor mannelijke en vrouwelijke werknemers, Ministerie van Werkgelegenheid en Arbeid, *Commissie Vrouwenarbeid*.

Advies nr. 6 van 22 maart 1976 inzake de verschillende toepassingsmogelijkheden van de gelijke beloning voor mannelijke en vrouwelijke werknemers, Ministerie van Werkgelegenheid en Arbeid, *Commissie Vrouwenarbeid*.

Advies nr. 7 van 26 april 1976 betreffende de gelijkheid van mannen en vrouwen inzake opleiding, Ministerie van Werkgelegenheid en Arbeid, *Commissie Vrouwenarbeid*.

Advies nr. 11 inzake de integratie van de vrouwen in het raam van de initiatieven die ter bevordering van de werkgelegenheid worden overwogen, 14 oktober 1977, Ministerie van Werkgelegenheid en Arbeid, *Commissie Vrouwenarbeid*.

Advies nr. 12 van 10 mei 1978 betreffende de werkgelegenheid en de werkloosheid van de vrouwen, Definitief, Ministerie van Werkgelegenheid en Arbeid, *Commissie Vrouwenarbeid*.

Advies nr. 15/4 van 21 maart 1980 betreffende een verzoek tot afwijking in gediend door de Minister van Verkeerswezen voor het Zeemansberoep (wet van 4 augustus 1978 - artikel 122), Ministerie van Werkgelegenheid en Arbeid, *Commissie Vrouwenarbeid*.

Advies nr. 18/1 van 16 februari 1979 over de beschermende wetgevingen, Ministerie van Werkgelegenheid en Arbeid, *Commissie Vrouwenarbeid*.

Advies nr. 19 van 26 maart 1979 over de uitvoering van afdeling 2, hoofdstuk II van de wet van 4 augustus 1978 inzake de toegang tot de beroepsopleiding - begrip 'geografische zone', Ministerie van Werkgelegenheid en Arbeid, *Commissie Vrouwenarbeid*.

Advies nr. 26 van 27 april 1982 betreffende het nieuwe actieprogramma van de Gemeenschap inzake de bevordering van gelijke kansen voor de vrouw (1982-1985), Ministerie van Werkgelegenheid en Arbeid, *Commissie Vrouwenarbeid*.

Advies nr. 45 van 23 februari 1987 inzake de werkgelegenheid van jonge vrouwen, Ministerie van Werkgelegenheid en Arbeid, *Commissie Vrouwenarbeid*.

Advies nr. 48 van 18 november 1988 betreffende het geslacht van beroepen- en functienamen, Ministerie van Werkgelegenheid en Arbeid, *Commissie Vrouwenarbeid*.

Advies nr. 51/1 van 5 december 1988 van het Bureau van de Commissie Vrouwenarbeid betreffende de werkgelegenheid van vrouwen (steun aan positieve acties), goedgekeurd door de Commissie Vrouwenarbeid op 16 januari 1989, Ministerie van Werkgelegenheid en Arbeid, *Commissie Vrouwenarbeid*.

De werkgelegenheid van vrouwen en positieve acties. *Verslagen* van de op 1 en 2 oktober 1984 door de Commissie Vrouwenarbeid georganiseerde studiedagen, Ministerie van Werkgelegenheid en Arbeid van België, *Commissie Vrouwenarbeid*, cahier nr. 7, 9de jaargang, oktober-november 1984.

Gelijke kansen, Informatieblad, jrg. 24, nr. 4B, april 1989, Brussel.

Koninklijk Besluit tot vaststelling van de gevallen waarin melding kan worden gemaakt van het geslacht in de toegangsvoorwaarden van een betrekking of een beroepsactiviteit (wet van 4 augustus 1978, BS van 17 augustus 1978), Ministerie van Werkgelegenheid en Arbeid, *Commissie Vrouwenarbeid*.

Ministerie van Werkgelegenheid en Arbeid, Commissie Vrouwenarbeid, Activiteitenverslag 6, 1980.

PATERNOTRE M.P., Inleiding bij de adviezen van de Commissie Vrouwenarbeid, 1975-1989, s.l.

PERNOT A., De werking van de commissie vrouwenarbeid, in *Nieuwsbrief*, Steunpunt Werkgelegenheid, Arbied, Vorming, derde trimester, Leuven, p. 23-25.

Werkgelegenheid en werkloosheid van jonge meisjes : dossier (bijlage aan advies nr. 45 van de Commissie), Ministerie van Werkgelegenheid en Arbeid, *Commissie Vrouwenarbeid*, 23 februari 1987.

Verslag 88/1 van de vergadering van 1 januari 1988, Ministerie van Werkgelegenheid en Arbeid, *Commissie Vrouwenarbeid*.

Voorontwerp van wet betreffende de gelijke behandeling van mannen en vrouwen ten aanzien van de toegang tot het arbeidsproces, de beroepsopleiding en de promotiekansen en ten aanzien van de arbeidsvoorwaarden, advies nr. 9, Ministerie van Werkgelegenheid en Arbeid, *Commissie Vrouwenarbeid*.

2. Onderwijscommissie voor het waarborgen van een gelijkwaardige rol van mannen en vrouwen in de samenleving

Actieprogramma en beleidsprioriteiten betreffende gelijke kansen voor meisjes en jongens in het onderwijs, s.l.

Onderwijscommissie voor het waarborgen van een gelijkwaardige rol van mannen en vrouwen in de samenleving, *jaarverslag* 1983-1984.

Onderwijscommissie voor het waarborgen van een gelijkwaardige rol van mannen en vrouwen in de samenleving, *jaarverslag* 1984-1985.

Onderwijscommissie voor het waarborgen van een gelijkwaardige rol van mannen en vrouwen in de samenleving, *jaarverslag* 1985-1986.

Onderwijscommissie voor het waarborgen van een gelijkwaardige rol van mannen en vrouwen in de samenleving, Gelijke-kansenonderwijs : *jaarverslag* 1987-1988.

Onderwijscommissie voor het waarborgen van een gelijkwaardige rol van mannen en vrouwen in de samenleving, Gelijke-kansenonderwijs : *jaarverslag* 1988-1989.

3. Het Kabinet van de Staatssecretaris voor Maatschappelijke Emancipatie en Leefmilieu

Diversificatie van studierichtingen voor meisjes in het technisch en beroepssecundair onderwijs, Nationale persconferentie, Toelichting van Professor Dr. R. Vandenbergh en Kabinet van de Staatssecretaris voor Maatschappelijke Emancipatie en Leefmilieu M. Smet, Leuven, 3 juni 1991.

Gelijke kansen in het onderwijs. *Modelacties voor meisjes in het technisch en beroepssecundair onderwijs*, Kabinet van de Staatssecretaris voor Maatschappelijke Emancipatie en Leefmilieu M. Smet, Brussel 1991.

Gelijke kansen voor jongens en meisjes bij studie- en beroepskeuze, Kabinet van de Staatssecretaris voor Maatschappelijke Emancipatie M. Smet, Brussel 1987.

Het beroep dat meisjes niet aankunnen moet nog uitgedaagd worden ! Kiezen voor later doe je nu. Dossier voor leerkrachten en PMS-verantwoordelijken in het kader van de sensibiliseringscampagne rond toekomstgerichte studiekeuze voor meisjes van het eerste en tweede jaar van het secundair onderwijs, Kabinet van de Staatssecretaris voor Maatschappelijke Emancipatie M. Smet, Kabinet van de Minister van Onderwijs, Brussel 1988.

Jobs da's zoals jongens, je neemt niet de eerste de beste. Ik kies nu de goede studies, want mijn toekomst is mij lief, Kabinet van de Staatssecretaris voor Maatschappelijke Emancipatie en Leefmilieu M. Smet, Brussel 1990.

KB van 22 september 1988 tot vaststelling van de bevoegdheden van de Staatssecretaris voor Leefmilieu en Maatschappelijke Emancipatie, toegevoegd aan de Eerste Minister, in *Het Belgisch Staatsblad*, 11 oktober 1988.

KB van 16 december 1985 tot vaststelling van de bevoegdheden van de Staatssecretaris voor Leefmilieu en Maatschappelijke Emancipatie en de Staatssecretaris voor Volksgezondheid en Gehandicaptenbeleid, toegevoegd aan de Minister van Sociale Zaken, in *Het Belgisch Staatsblad*, 31 december 1985.

Persconferentie 3 mei 1990. Diversificatie van de studiekeuze van meisjes : Sensibiliseringscampagne 1989-1990. Project *'Diversificatie van de studierichtingen voor meisjes in het technisch en beroepssecundair onderwijs'* in samenwerking met zeven scholen, Kabinet van de Staatssecretaris voor Maatschappelijke Emancipatie en Leefmilieu M. Smet, Brussel 1990.

4. Hoge Raad TSO-BSO

Beleidsvoorstellen voor het beroepsonderwijs naar aanleiding van de CSPO-rapporten, *Hoge Raad TSO-BSO*, Raad 47 - Doc. 144, donderdag 22 maart 1991.

Diversificatie van de studiekeuze van meisjes binnen TSO-BSO-opleidingen, *Hoge Raad TSO-BSO*, Raad 50 - Doc. 159, donderdag 21 juni 1991.

VERHULST H., *Aandacht voor een gelijkaardige stimulering van meisjes en jongens in het onderwijs*, 1988.

5. SERV

Advies met betrekking tot de middenstandsopleiding van de Vlaamse Overlegcommissie Vrouwen, SERV, Brussel 1990.

Advies van de *Vlaamse Overlegcommissie Vrouwen* over de kinderopvang in Vlaanderen, SERV, Brussel 1991.

SERV, *Jaarverslag* 1990.

6. Samenwerkingsverband VLOOR - Kabinet van de Staatssecretaris voor Maatschappelijke Emancipatie en Leefmilieu

DESMET-GOETHALS J., *Diversificatie van de studiekeuze van meisjes in de opleidingen van het technisch en beroepssecundair onderwijs*, VLOOR, Brussel 1992.

Pilootproject : diversificatie van de studiekeuze van meisjes in de opleidingen van het TSO en BSO, ontwerp tekst.

Interview met J. Desmet-Goethals, d.d. 27 februari 1992

Onderwijsinitiatieven

Daar hebben wij ook kaas van gegeten. De vrouw als industrieel ingenieur : studiedag. VITHB Brussel, 6 februari 1991.

Deel onderzoek van het programma Petra. Theme 1 : Nationale en Europese antwoorden op veranderende behoeften aan beroepskwalificaties. De Belgische situatie. Verslag van de Koning Boudewijnsstichting. Koning Boudewijnsstichting, juni 1990.

DESMET-GOETHALS J., *Ruime diversificatie mogelijkheden in studie en beroep voor meisjes en vrouwen*. Kabinet van de Staatssecretaris voor Maatschappelijke Emancipatie en Leefmilieu, Brussel, e.d.

Diversificatie van het studie-aanbod voor meisjes in het TSO en BSO. Nationaal Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs, Brussel, 10 april 1990.

DOUTERLUNGNE M., Meisjes in het deeltijds beroepssecundair onderwijs, in *Welwijs*, nr. 3, jrg. 2, september 1991, p. 13-17.

GYSEMENS R., Dossier om de tweede fase 'Werkgelegenheid van meisjes in mannenberoepen' in te leiden van het pilootproject voor de Provinciale Technische Scholen te Boom, 'Emancipatie door opleiding'. Provinciale Technische Scholen, Boom, januari 1990.

GYSEMENS R., *Dossier tot het bekomen van een pilootproject voor de Provinciale Technische School te Boom* tot bevordering van de emancipatie door het stimuleren van meisjes tot het kiezen van een zogeheten mannelijk beroep. Provinciale Technische Scholen, Boom, 13 januari 1989.

GYSEMENS R., *Pilootproject : 'Emancipatie door opleiding'*. Eerste evaluatie. Provinciale Technische Scholen, Boom, oktober 1989.

Integratie van de gelijke-kansenproblematiek in de opleiding en bijscholing van leerkrachten. Verslag van de tweede fase van het project. Ministerie van Onderwijs, Brussel 1989-1990.

Integratie van de gelijke-kansenproblematiek in de opleiding en bijscholing van leerkrachten. Net-overkoepelend pilootproject. Eerste fase TENET. Ministerie van Onderwijs, Brussel 1989-1990.

Integratie van de gelijke-kansenproblematiek in de opleiding en bijscholing van leerkrachten. Verslag van de derde fase van het project. Ministerie van Onderwijs, Brussel 1990-1991.

Integratie van de gelijke-kansenproblematiek in de opleiding en bijscholing van leerkrachten. Bijlagen van de tweede fase van het project. Ministerie van Onderwijs, Brussel 1990-1991.

Integratie van de gelijke-kansenproblematiek in de opleiding en bijscholing van leerkrachten. Verslag van de derde fase van het project, Ministerie van Onderwijs, Brussel 1990-1991.

Integratie van de gelijke-kansenproblematiek in de opleiding en bijscholing van leerkrachten. Handleiding computerondersteund observatieprogramma voor analyse van interactieprocessen in de klas, Ministerie van Onderwijs, Brussel, s.d.

'Modelacties voor meisjes in het technisch en beroepssecundair onderwijs', Kabinet van M. Smet, Staatssecretaris voor Maatschappelijke Emancipatie, brochure opgesteld door A. Deketelaere en Prof. R. Vandenbergh.

NVKS-studiedag, Kledingonderwijs in de jaren '90 : uitdaging en opgave, Oudenaarde, 14 november 1990.

Project : *Integratie voor emancipatorisch onderwijs.* Werkdocument : beelden en boodschappen die doorgegeven worden via teksten en illustraties. Regionaal pedagogisch centrum, Brabant, s.d.

VAN DEPOELE J., Functieprofielen in de confectie. Het vernieuwde kleding-onderwijs : hoe en waarom, IVOC, brochure NVKSO-studiedag/symbose onderwijs-industrie, Oudenaarde, 14 november 1990.

Regionale initiatieven

Arbeidsoriëntatie voor jongeren : eindrapport. 1990-1991, Limburgs Overlegplatform Onderwijs-Arbeid, Limburg, 19 juni 1991.

Brochure betreffende de vzw Streekbelangen Maasland, s.l. en s.d.

De arbeidsmarktsituatie van afgestudeerden uit het secundair onderwijs - een regionale analyse. Overlegplatform Onderwijs-Arbeid Kempen, juni 1988.

De vrouw in de metaalverwerkende nijverheid : situering van vraag en aanbod. Getypte nota, s.l., 1989.

Het Provinciaal Technisch Instituut Nimove in de twee projecten : 'Diversificatie van studierichtingen voor meisjes in TSO en BSO'. 'Het TOBO-project'. Nimove, 25 juni 1991.

Huysmans S., 'Dialog Ouderwjs-Arbeid'. 'Regionaal Overlegplatform Kempen'. Een werkingsverslag, s.l. en s.d., getypte nota.

Interview met Verhulst H.-Van Gool R. en Opgenhaffen W., d.d. 13 maart 1992.

Meisjes studeren voor techniek ? Nu kan het wel ! Overlegplatform Onderwijs-Arbeid, Mol, s.d., getypte nota.

Pedagogische begeleiding door H. Verhulst in opdracht van de Staatssecretaris voor Maatschappelijke Emancipatie M. Smet, Verslag van de werking gedurende het schooljaar 1990-1991, Brussel, 30 juni 1991.

Persnota i.v.m. nijverheidsrichtingen voor meisjes. Overlegplatform Onderwijs-Arbeid, Mol, 6 juni 1990.

Persnota. Emancipatiebeleid in de provincie West-Vlaanderen. Sensibilisatieproject : 'Gelijke kansen voor jongens en meisjes in het metaalonderwijs'. Kortrijk, 19 april 1989.

Provinciale Werkgroep Emancipatiebeleid. Getypte nota, s.l., 1991.

Studiedag 'Gelijke kansen voor meisjes en jongens in de metaalopleiding. Provinciale werkgroep Emancipatiebeleid, Kortrijk, 21 april 1989.

Synthese van de studies van het Kempisch Overlegplatform Onderwijs-Arbeid. Overlegplatform Onderwijs-Arbeid Kempen, Mol, juni 1990.

Toelichting bij de activiteiten van de provinciale werkgroep emancipatiebeleid. Getypte nota, s.l., 1991.

VERHULST H., *Nijverheidsonderwijs voor meisjes*. Regio Kempen.

VERMASSEN GR., *Campagne technisch onderwijs 'Kies voor vakmanschap'*. vzw Streekbelangen Maasland, 18 april 1991.

Voorstel van inrichting van nijverheidsgericht onderwijs voor meisjes. Getypte nota, s.l. en s.d.

Initiatieven van de socio-culturele verenigingen

'Kansen voor later maken we nu'. Deelthema : Werken in het jaar 2000. KAV, Brussel, werkjaar 1989-1990.

Aandachtspunten, geformuleerd door VKAJ voor het memorandum opgesteld door de ACW-onderwijscommissie, VKAJ-Nationaal, Brussel, 18 september 1991.

Acties en standpunten van de Liberale Vrouwen inzake gelijke kansen voor jongens en meisjes in het secundair onderwijs. Socio-culturele vereniging van Vlaamse Liberale Vrouwen, Brussel, 27 januari 1992.

ACV-goedgekeurde programmapunten Vlaamse ACV-dagen, ACV, Brussel, 22-23 maart 1991.

DE COCK G., Gelijke onderwijskansen, gelijke toekomstperspectieven, in *Stem der Vrouw*, nr. 6, jrg. 77, november-december, Brussel 1991, p. 10-11.

DEWAELE A., Studie- en beroepskeuze van meisjes : verstandig of verkeerd ?, in *Stem der Vrouw*, nr. 4, jrg. 75, juli-augustus, Brussel 1989, p. 4-5.

Gelijk werk, gelijke kansen, Sensibiliseringscampagne over roldoorbrekende beroepskeuze en tewerkstelling, Socialistische Vooruitziende Vrouwen, Brussel, 13 februari 1990, p. 10.

Memorandum ACW-onderwijsklentonen vanuit KWB-KAV, KWB-Nationaal, Brussel, 16 september 1991.

Mikken vrouwen lager ? Een profiel van de vrouw op de arbeidsmarkt. Socio-culturele vereniging van Vlaamse Liberale Vrouwen, Brussel, februari 1987.

Mikken vrouwen lager ? Kiezen voor beroepen met toekomst. Vormingscursus. Socio-culturele vereniging van Vlaamse Liberale Vrouwen, s.l., s.d.

Ontwerptekst ACW-memorandum voor onderwijs. Werkdocument, ACW, Brussel 1991.

Persontenoeting : 'Vrouwen in nieuwe banen', KAV, Hasselt, woensdag 27 juni 1990.

VAN DER WILDT F., Geslacht : vrouw, in *S-magazine*, april 1990, p. 14-15.

VINCKEN K., Studeren voor later, studiekeuze : beroepskeuze !, in *Stem der Vrouw*, nr. 6, jrg. 75, november-december, Brussel 1989, p. 7-9.

Initiatieven door bedrijven

DWO, Vrouwen in de bouwsector, *Het Laatste Nieuws*, 29 augustus 1989.

Europese positieve actie B : Diversificatie van de beroepskeuze van meisjes. Workshop 1 : Hoe recruterken we meisjes voor niet-traditionele vrouwenberoepen ? INOM, Brussel, 10 november 1989.

Europese positieve actie B : Diversificatie van de beroepskeuze van meisjes. Workshop 2 : Hoe de technische leerachterstand weg te werken bij meisjes ? INOM, Brussel, 10 november 1989.

Europese positieve actie B : Diversificatie van de beroepskeuze van meisjes. Workshop 3 : Hoe kunnen wij bij meisjes weerbaarheid opbouwen, hen inziichten bijbrengen in rolpatronen, hen stimuleren om na te denken over hun toekomstperspectief in hun persoonlijk leven, beroep en samenleving ? INOM, Brussel, 10 november 1989.

FVB - BVO, Verslag colloquium : 'Bouwberoepen, ook voor vrouwen', september 1989.

ITCB, Promotiefolder 'Daarom technisch onderwijs', s.l., s.d.

- ITCB, Promotiefolder 'Het graduaat confectie, een studierichting met mogelijkheden, s.d., s.l.
- ITCB - COBOT, Verslag Persconferentie Textielonderwijs-Textielindustrie, Kortrijk 1989.
- K.R., Willen vrouwen bouwen ? *Het Volk*, 25 augustus 1989.
- LABEUV R., Kapster wordt schilder-behanger ..., *Westvlaamse Krant*, 1 september 1989.
- RTMB, Promotiefolder 'Technisch onderwijs groeit mee', s.l., s.d.
- VERHUST H., Europese positieve actie B voor België, Eindrapport werkjaar 1989-1990, s.l.
- VERHUST H., Sensibilisering en begeleiding van de leraren en de meisjes betrokken bij het project : 'Nijverheidstechnisch onderwijs voor meisjes in de Kempen', getypte nota, s.l. en s.d.
- Vrouw in de bouw ? *De bouwkroniek*, 18 augustus 1989.

